ANÍSIO TEIXEIRA

Ministério da Educação | Fundação Joaquim Nabuco

Coordenação executiva
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier e Isabela Cribari

Comissão técnica
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier (presidente)
Antonio Carlos Caruso Ronca, Ataíde Alves, Carmen Lúcia Bueno Valle,
Célio da Cunha, Jane Cristina da Silva, José Carlos Wanderley Dias de Freitas,
Justina Iva de Araújo Silva, Lúcia Lodi, Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero

Revisão de conteúdo
Carlos Alberto Ribeiro de Xavier, Célio da Cunha, Jáder de Medeiros Britto,
José Eustachio Romão, Larissa Vieira dos Santos, Suely Melo e Walter Garcia

Secretaria executiva
Ana Elizabete Negreiros Barroso
Conceição Silva

Alceu Amoroso Lima | Almeida Júnior | Anísio Teixeira
Aparecida Joly Gouveia | Armanda Álvaro Alberto | Azeredo Coutinho
Bertha Lutz | Cecília Meireles | Celso Suckow da Fonseca | Darcy Ribeiro
Durmeval Trigueiro Mendes | Fernando de Azevedo | Florestan Fernandes
Frota Pessoa | Gilberto Freyre | Gustavo Capanema | Heitor Villa-Lobos
Helena Antipoff | Humberto Mauro | José Mário Pires Azanha
Julio de Mesquita Filho | Lourenço Filho | Manoel Bomfim
Manuel da Nóbrega | Nísia Floresta | Paschoal Lemme | Paulo Freire
Roquette-Pinto | Rui Barbosa | Sampaio Dória | Valnir Chagas

Alfred Binet | Andrés Bello
Anton Makarenko | Antonio Gramsci
Bogdan Suchodolski | Carl Rogers | Célestin Freinet
Domingo Sarmiento | Édouard Claparède | Émile Durkheim
Frederic Skinner | Friedrich Fröbel | Friedrich Hegel
Georg Kerschensteiner | Henri Wallon | Ivan Illich
Jan Amos Comênio | Jean Piaget | Jean-Jacques Rousseau
Jean-Ovide Decroly | Johann Herbart
Johann Pestalozzi | John Dewey | José Martí | Lev Vygotsky
Maria Montessori | Ortega y Gasset
Pedro Varela | Roger Cousinet | Sigmund Freud

ANÍSIO TEIXEIRA

Clarice Nunes

SUMÁRIO

Apresentação, por Fernando Haddad, 7

Ensaio, por Clarice Nunes, 11
A trajetória de Anísio Teixeira, 11
Qual é o nosso propósito na vida?, 12
Quais são os limites da ação partidária
no campo da educação?, 20
Qual é o preço a pagar pela
afirmação da democracia como valor?, 27
A compreensão da sociedade e da educação brasileiras
na obra de Anísio Teixeira, 35
As bases teóricas do pensamento de Anísio Teixeira, 36
A obra de Anísio Teixeira como provocação, 54
Desertos, 61

Textos selecionados, 67
Mestres de amanhã, 67
Ciência e arte de educar, 81
A educação que nos convém, 99

Cronologia, 121

Bibliografia, 125

APRESENTAÇÃO

O propósito de organizar uma coleção de livros sobre educadores e pensadores da educação surgiu da necessidade de se colocar à disposição dos professores e dirigentes da educação de todo o país obras de qualidade para mostrar o que pensaram e fizeram alguns dos principais expoentes da história educacional, nos planos nacional e internacional. A disseminação de conhecimentos nessa área, seguida de debates públicos, constitui passo importante para o amadurecimento de ideias e de alternativas com vistas ao objetivo republicano de melhorar a qualidade das escolas e da prática pedagógica em nosso país.

Para concretizar esse propósito, o Ministério da Educação instituiu Comissão Técnica em 2006, composta por representantes do MEC, de instituições educacionais, de universidades e da Unesco que, após longas reuniões, chegou a uma lista de trinta brasileiros e trinta estrangeiros, cuja escolha teve por critérios o reconhecimento histórico e o alcance de suas reflexões e contribuições para o avanço da educação. No plano internacional, optou-se por aproveitar a coleção *Penseurs de l´éducation,* organizada pelo *International Bureau of Education* (IBE) da Unesco em Genebra, que reúne alguns dos maiores pensadores da educação de todos os tempos e culturas.

Para garantir o êxito e a qualidade deste ambicioso projeto editorial, o MEC recorreu aos pesquisadores do Instituto Paulo Freire e de diversas universidades, em condições de cumprir os objetivos previstos pelo projeto.

Ao se iniciar a publicação da Coleção Educadores*, o MEC, em parceria com a Unesco e a Fundação Joaquim Nabuco, favorece o aprofundamento das políticas educacionais no Brasil, como também contribui para a união indissociável entre a teoria e a prática, que é o de que mais necessitamos nestes tempos de transição para cenários mais promissores.

É importante sublinhar que o lançamento desta Coleção coincide com o 80º aniversário de criação do Ministério da Educação e sugere reflexões oportunas. Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do *Manifesto dos pioneiros* em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no *Manifesto dos pioneiros*.

Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945. Os anos que se seguiram, em clima de maior liberdade, possibilitaram alguns avanços definitivos como as várias campanhas educacionais nos anos 1950, a criação da Capes e do CNPq e a aprovação, após muitos embates, da primeira Lei de Diretrizes e Bases no começo da década de 1960. No entanto, as grandes esperanças e aspirações retrabalhadas e reavivadas nessa fase e tão bem sintetizadas pelo *Manifesto dos Educadores de 1959*, também redigido por Fernando de Azevedo, haveriam de ser novamente interrompidas em 1964 por uma nova ditadura de quase dois decênios.

---

* A relação completa dos educadores que integram a coleção encontra-se no início deste volume.

Assim, pode-se dizer que, em certo sentido, o atual estágio da educação brasileira representa uma retomada dos ideais dos manifestos de 1932 e de 1959, devidamente contextualizados com o tempo presente. Estou certo de que o lançamento, em 2007, do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como mecanismo de estado para a implementação do Plano Nacional da Educação começou a resgatar muitos dos objetivos da política educacional presentes em ambos os manifestos. Acredito que não será demais afirmar que o grande argumento do *Manifesto de 1932*, cuja reedição consta da presente Coleção, juntamente com o *Manifesto de 1959*, é de impressionante atualidade: "Na hierarquia dos problemas de uma nação, nenhum sobreleva em importância, ao da educação". Esse lema inspira e dá forças ao movimento de ideias e de ações a que hoje assistimos em todo o país para fazer da educação uma prioridade de estado.

Fernando Haddad
Ministro de Estado da Educação

ANÍSIO TEIXEIRA
(1900 - 1971)

Clarice Nunes

A trajetória de Anísio Teixeira[1]

Sabem-se os nascimentos quando já foram sofridos. Assim que nasce, o sujeito empreende uma viagem rumo ao desconhecido, já que não sabe ainda quem é, mas vai descobri-lo nas suas respostas às provocações da própria existência. Não nascemos educadores. Tornamo-nos educadores num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com diversos educadores que transitam dentro de nós. Saber qual é o nosso propósito na vida não é tarefa fácil. Ele vai se delineando em nossa infância, adolescência e juventude. Ao tomar uma decisão a respeito de um propósito, optamos por realizar esforços que vamos levar a termo no futuro. Toda decisão é fruto das escolhas que fazemos dentro do enfrentamento de situações que vivemos e que são afetadas pela nossa origem social e pelas influências do grupo familiar, da escola e dos amigos.

Cada um responde à pergunta formulada de uma maneira própria, fruto de um campo de possibilidades em que interagimos com outros mergulhados em circunstâncias que fornecem os limites com os quais e contra os quais lutamos para implementar nossos projetos.

[1] Creio que encontrei um caminho frutífero para escrever sobre a trajetória de Anísio Teixeira por ocasião da conferência de abertura da 23ª Reunião Anual da Anped, em Caxambu, quando elaborei uma narrativa a partir dos momentos de ruptura que identifiquei na sua vida. Retomo-os neste texto com pequenos acréscimos e algumas ligeiras modificações.

Qual é o nosso propósito na vida?

Qual seria o propósito da vida de Anísio Teixeira? Nasceu o educador no fim do século XIX, no ano de 1900, em Caetité, pequena cidade do interior baiano, a 800 quilômetros de Salvador, no casarão assobradado da Praça de Sant'Ana, na antiga Rua do Hospício, defronte à porta da igreja. Lembro-me ainda da emoção que senti quando pela primeira vez adentrei pelas portas abertas do edifício restaurado e percorri suas salas, chegando até o quarto do casal, diante do bercinho que o acolheu em seus primeiros dias de vida.

Pela sua origem social, radicada nas famílias Spínola e Teixeira, proprietárias de terra e com prestígio político consolidado e pela educação inaciana recebida nos colégios que frequentou, Anísio tinha diante de si um quadro de alternativas plausíveis à sua disposição: o sacerdócio; a magistratura; o exercício liberal da advocacia, Medicina (encaminhamento paterno) ou Engenharia (encaminhamento do seu irmão Nelson); o exercício do jornalismo e das letras; a condução dos negócios e interesses familiares ou a carreira de político profissional. Tratava-se de um amplo repertório se comparado ao de outras crianças de origem social diferente, mas ao mesmo tempo um repertório limitado pelas circunstâncias históricas.

Após seus estudos primários realizados com Dona Maria Teodolina das Neves Lobão e Priscila Spínola, sua tia, Anísio Teixeira ingressou, em 1911, no Colégio São Luiz Gonzaga, ginásio de preparatórios organizado pelos padres jesuítas, e já se destacava pela vivacidade de espírito e rigor nos estudos. Aí nasceu sua admiração pela Companhia de Jesus que cresceu quando, em 1914, transferiu-se para o Colégio Antonio Vieira, em Salvador, iniciativa de jesuítas europeus que vieram do colégio lisboeta de Campolide, no momento em que Portugal se tornava uma República. Nesse colégio, Anísio teve contato com muitos docentes de valor que combinavam a vocação sacerdotal com a vocação acadêmica, sendo pesqui-

sadores em seus campos de conhecimento e autores de artigos em revistas internacionais. No corpo docente do colégio destacavam-se o padre Meyer, suíço de nascimento e dedicado à química, antigo professor da Universidade de Beirute; padre Zimmermann, alemão, matemático; padre Camillo Torrend, naturalista francês e especialista em protozoários; padre Dignam, irlandês, que ensinava vocabulário e gramática da língua inglesa; padre Antonio Ferreira, paulista e orador sacro muito estimado em Salvador e padre Luiz Gonzaga Cabral, considerado o maior pregador da Península Ibérica, descendente de família de aristocratas da cidade do Porto, provincial dos jesuítas em Campolide e confessor do rei português.

O humanismo cristão dos colégios jesuítas possibilitou-lhe o domínio da escrita, mediante um trabalho constante com os textos, o treinamento caligráfico, diferentes tipos de leitura, a realização de operações mentais analíticas e sintéticas. Abriu seu pensamento para o campo filosófico e estimulou o contato com os livros numa relação íntima que o acompanhou a vida toda. No gabinete de física, no laboratório de Química e no museu de história natural, Anísio pôde ingressar no campo científico e num modo de pensar que embora subordinado à fé era novo nos colégios da época. Foi ainda nesse ambiente que ele se reconheceu, como dizia, "um animal religioso".

Aprendeu também certo modo de vestir-se, alimentar-se, viajar, preferir, organizar, suportar privações e adversidades, superar obstáculos. Construiu um estilo de andar, de expressão do rosto, o costume da concentração, do recolhimento interior, a regularidade na hora das refeições, do sono, do despertar e outros tantos detalhes que mostravam como a formação jesuítica numa instituição na qual esteve internado teve um forte efeito sobre seu comportamento.

Estudar em colégios jesuítas implicou para ele a interiorização de normas e valores morais, o reconhecimento de que seus "dons" específicos (a inteligência, o desejo, a imaginação e a memória) precisavam

ser orientados no sentido de impregnar seus atos com uma tessitura consciente, racional e espiritual. Essa formação forneceu-lhe um *modus vivendi*. Dentro desse universo, Anísio fez escolhas no campo das leituras (Santo Ignácio, padre Antonio Vieira, São Tomás de Aquino etc.), das amizades (padre Cabral, Herbert Fortes, Guilherme Joaquim Faria Góes etc.). Declarava-se admirador da monarquia e filiado à tradição da restauração católica. Era alguém que havia interiorizado uma visão hierarquizada dos homens e considerava a família a instituição modelar da sociedade. Defendia uma concepção elitista e seletiva de ensino. Militante do movimento católico, o educador esteve, durante sua juventude, ideologicamente próximo de Jackson de Figueiredo, Alceu Amoroso Lima e Plínio Salgado.

Para ele, o catolicismo parecia uma verdade tão completa e tão grandiosa que se disporia a dedicar sua vida por inteiro para defendê-la. Aguardava a manifestação da vontade divina e o consentimento dos pais para ingressar no noviciado.

Dos 19 aos 22 anos, Anísio oscilou entre seguir a vida religiosa ou a vida secular. Aguardava o consentimento dos pais para realizar o que percebia como sua vocação sacerdotal, mas a graça não veio. O pai de Anísio via nele um magistrado nato, seu sucessor natural, futuro patriarca familiar. Padre Cabral via nele uma vocação para o sacerdócio e, pelos seus talentos, alguém destinado a ocupar postos importantes na hierarquia eclesiástica. Espremido entre as aspirações da autoridade paterna e as da autoridade religiosa acabou retardando seu ingresso ao sacerdócio e abdicando da carreira de político profissional.

Formou-se, assim, advogado a contragosto, mais por imposição da vontade dos pais. De fato, se padre Cabral pretendia que Anísio fizesse os votos religiosos e ingressasse para a Companhia de Jesus, seus pais procuravam demovê-lo dessa ideia e, por iniciativa do pai, Anísio foi para o Rio de Janeiro realizar os estudos jurídicos. Pressionado pelos pais e pelo padre Cabral, Anísio se debatia entre seguir ou não uma carreira religiosa.

Disputado entre dois universos aparentemente opostos, mas que convergiam em termos de prestígio político e social, foi aos poucos decidindo-se pela vida secular. Para essa decisão contribuiu a viagem que realizou à Europa por volta de 1925, na companhia de dom Augusto Álvaro da Silva, arcebispo primaz da Bahia e reformista católico. Seu diário de viagem cala-se completamente sobre momentos significativos do itinerário religioso previsto para o católico renovado que pretendia ser; nele não encontramos nenhuma palavra sobre as bênçãos que recebera do papa Pio XI, sobre os colégios e conventos nos quais esteve hospedado. Encontramos, porém, um Anísio já convencido de que sua compreensão metafísica da vida estava diluída; um Anísio deslumbrado com as noites parisienses e as lindas mulheres espanholas. O Anísio que voltou da Europa estava mais longe da Companhia de Jesus do que quando saíra do Brasil. E questionando-se: por que não servir a Deus no mundo?

Criado num ambiente de discussão política permanente, ele conhecia de perto o jogo de interesses e os problemas que ocorriam nas hostes partidárias da velha Bahia. Seu pai, Deocleciano Pires Teixeira, era um típico coronel do Nordeste e exercia um poder palaciano, conchavista, mais brando no seu exercício do que o de outros coronéis. A herança que gostaria de legar a seus filhos era o poder político que significava segurança, tranquilidade, fortuna, consideração social. Na disputa política pelo governo baiano nas eleições de 1924, seabristas e calmonistas se engalfinharam e os segundos levaram a melhor[2].

---

[2] Os seabristas eram seguidores de José Joaquim Seabra, há vários anos líder do situacionismo e, na década de 1920, candidato a vice-presidente na chapa Reação Republicana encabeçada por Nilo Peçanha. Com a vitória de Arthur Bernardes para a Presidência em 1924, a direção do governo da Bahia ganha um novo rumo. Mesmo antes de ser indicado para concorrer a governador, Francisco Góes Calmon passou a aglutinar todos os descontentamentos seabristas e a inspirar um calmonismo que aprofundou a divisão dos partidos locais até 1930. O curioso é que, tentando aplacar os ânimos, é o próprio Seabra que indica Calmon para a conquista do governo, mas ao ver como sua candidatura crescia retirou-lhe o apoio. Cf. Cid Teixeira. As oligarquias na política baiana. In: Wilson Lins et al. *Coronéis e Oligarquias*. Salvador: UFBA/Ianamá, 1988.

Quando Francisco Góes Calmon foi eleito sem antes ter exercido qualquer cargo político, embora mantivesse relações com figuras de projeção de todos os grupos políticos locais, este preferiu, em vez de delegar a Anísio uma promotoria em Caetité, como solicitara Deocleciano, oferecer-lhe o cargo de Inspetor Geral do Ensino. Caberia a ele, portanto, dirigir a instrução pública da cidade de Salvador.

Essa indicação foi recebida de muitas formas: os Teixeira viam-se recompensados pelo apoio dado à candidatura de Calmon; os padres jesuítas viam nessa indicação um sinal de Deus, já que Anísio poderia ser um instrumento no sentido de ampliar a influência da Igreja dentro da estrutura estatal; o próprio Anísio ficou surpreso, pois não se sentia preparado para atuar numa área que desconhecia, mas viu nessa oportunidade uma possibilidade de servir a Deus no mundo. Iniciou uma série de conversas pedagógicas com Antonio Carneiro Leão, na ocasião, diretor da Instrução Pública do Distrito Federal, com Afrânio Peixoto, que também já havia exercido esse cargo. Nessa mesma época, leu *Métodos americanos de educação* do belga Omer Buyse, que muito o influenciou.

Ao assumir o posto que lhe destinou Calmon, Anísio levava sua familiaridade com a política sertaneja; seu sentimento de católico fervoroso e congregado mariano; sua organização de pensamento e trabalho aprendida nos colégios jesuítas e seus conhecimentos jurídicos. Lutavam dentro dele duas artes de governar: a de Inácio e a de seu próprio pai. Por força do cargo assumido, entrou, pela primeira vez, em contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. Em oposição à cultura, à organização, à competência docente dos colégios nos quais estudara, deparou-se – na capital do seu estado natal – com a pobreza de recursos materiais e humanos. Observou também a dispersão e a desarticulação dos serviços educativos, o despreparo do professor, a imoralidade, a corrupção e a acomodação dos poderes públicos, alimentando a ineficiência da máquina estatal.

As poucas escolas em funcionamento estavam concentradas em Salvador, localizadas em antigas residências, muitas em ruínas. Era generalizado o costume de o professor custear, com seus próprios recursos, o aluguel da sala ou do prédio em que instalava as "cadeiras". O governo não oferecia mobiliário escolar, nem o professor a adquiria. Cabia ao aluno fornecer cadeiras e mesas improvisadas com barricas, caixotes, pequenos bancos de tábua, tripeças estreitas e mal equilibradas, cadeiras encouradas ou tecidas a junco. Anísio chegou a presenciar que era comum os estudantes escreverem no chão, estirados de bruços sobre papéis de jornal ou, então, fazerem seus exercícios de joelhos, ao redor de bancos ou à volta das cadeiras.

Faltava material didático, particularmente livros. Excepcionalmente, era possível encontrar ainda, no sertão baiano, o *Almanaque do bom homem Ricardo*, de Benjamin Franklin, que, traduzido para o português, serviu como manual de leitura da escola primária no interior do país desde a segunda metade do século XIX e instruiu baianos ilustres como Afrânio Peixoto. Este se comoveu ao encontrar um exemplar numa exposição retrospectiva de livros infantis da Biblioteca Pública de Nova York, em 1933[3].

A fiscalização do ensino não existia, os professores eram despreparados e a habitual distribuição político-eleitoral dos reduzidos cargos oferecidos por indicação, prática existente em seu próprio grupo familiar, pressionado pelos compromissos políticos assumidos na campanha sucessória e cobrado com insistência.

Apesar de a primeira Constituição Estadual Baiana, datada de 2/7/1891, estabelecer no artigo 148, do capítulo I, no título X, a gratuidade e a universalidade do ensino primário.

De fato, o serviço escolar estava reduzido na Bahia à alfabetização rudimentar e à subvenção a escolas particulares feita pelas prefeituras municipais. Uma das maiores dificuldades do Inspetor

[3] Francisco Venâncio Filho. Contribuição norte-americana à educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, 9 (25): 229-65, 1946, p. 254.

Geral de Ensino, assim, seria romper com a tradição de valorização do ensino particular pelos deputados e senadores estaduais baianos como resposta às deficiências do ensino primário público. Acrescente-se que, na plataforma eleitoral de Calmon, explícita na Mensagem de 1925, ele se propunha apenas a aperfeiçoar o aparelho existente, argumentando que a Bahia, ao contrário de São Paulo, não tinha urgência de alfabetização em massa já que ali a industrialização apenas engatinhava. Sua pretensão era apenas criar algumas poucas escolas para alguns e não para todos. Anísio começou a se mover no interior da máquina estatal com essa expectativa, inspirado pela concepção intelectualista e seletiva que aprendera com os jesuítas e por certo iluminismo pedagógico que herdara do pai. No senado baiano, Deocleciano Teixeira havia defendido os gastos públicos com educação e havia criado uma escola normal em Caetité que, anos mais tarde, fechada pela oposição, acabou servindo como sede do Colégio São Luiz Gonzaga onde Anísio estudou.

Ao mesmo tempo em que nosso educador se deparava com essa situação, decidira realizar duas viagens pedagógicas aos Estados Unidos (Nunes, 2007 b). Graças a essas circunstâncias, travou contato com uma literatura pedagógica e um sistema público de educação que não conhecia. A primeira viagem à América durou sete meses e foi realizada em 1927. Nela Anísio Teixeira iniciou-se no pensamento de John Dewey (1859-1952), travou relações de amizade com Monteiro Lobato (1882-1948), na ocasião, adido comercial em Nova York, realizou excursões pedagógicas e ainda preparou o terreno para uma visita mais prolongada àquele país em meados de 1928 e 1929, quando teve oportunidade de estudar.

No retorno de sua primeira viagem à América, em novembro de 1927, a bordo do Alcântara, Anísio escreveu ao pai sobre a renovação do seu gosto pelos assuntos educacionais. Afirmava sua convicção de não mais se afastar desse rumo, a despeito das oscilações políticas e da imprensa que não lhe poupava críticas. Reconhecia seu caráter idealista e a paixão necessária para a tarefa

educativa[4]. Essa decisão surgia como construção lentamente elaborada desde o momento em que fora convidado a exercer o cargo de Inspetor Geral do Ensino em Salvador.

A passagem de Anísio pelo Teachers College da Universidade de Colúmbia, no final da década de 1920, foi vivida com uma intensa carga afetiva, uma experiência de conversão pelo avesso. Numa dimensão laica, Anísio reviveu situações que conhecera no "mundo dos colégios jesuítas", o que o empurrou a reinterpretar a realidade e produziu aos seus olhos e aos olhos dos outros uma ruptura biográfica que acentua o antes e o depois da estadia nos Estados Unidos. Adotou John Dewey como sua plataforma de lançamento para o mundo, como viga mestra para compreender o que se passava na sociedade norte-americana. Escolhera um crítico contundente dos impasses da democracia dessa sociedade, um colaborador direto de instituições instaladas no meio da população pobre e imigrante com objetivos filantrópicos e educativos, um pensador que denunciava, nos Estados Unidos, que a ameaça da democracia não estava fora do país, mas dentro dele: nas atitudes pessoais e nas instituições.

Escolher Dewey, de quem seria o primeiro tradutor no Brasil, era optar por uma alternativa que substituiu os velhos valores inspirados na religião católica e abraçados com sofreguidão. Era apostar na possibilidade de integrar o que, nele, estava cindido: o corpo e a mente, o sentimento e o pensamento, o sagrado e o secular. Era abrir seu coração para o pensamento científico, apostando na crença de que o enraizamento e as direções da mudança social a favor da democracia estavam apoiadas na infância. O pragmatismo deweyano forneceu-lhe um guia teórico que combateu a improvisação e o autodidatismo, permitiu-lhe operacionalizar uma política e criar a pesquisa educacional no país.

[4] Anísio Teixeira. *Carta de Anísio Teixeira a Deocleciano Pires Teixeira (18/11/1927);* Arquivo Anísio Teixeira, Série Correspondência, Ata 22.03.06, documento n. 20, CPDOC/FGV.

As marcas dessa ruptura se evidenciaram nos deslocamentos que operaram em sua vida e em novas ideias que horrorizaram alguns dos seus amigos mais íntimos, que passaram a vê-lo como um baiano americanizado. Mas essa imagem não era só de seus amigos baianos. Alguns rapazes de São Paulo, que viriam a ser seus colaboradores na década de 1930, no Distrito Federal, também construíram dele essa imagem que reconheceriam, um pouco envergonhados, ser equivocada. Ao visitar a Universidade de Colúmbia, em 1935, Lourenço Filho refazia a imagem do amigo e dizia, em carta: "verifico que (em aspectos sociais e de pensamento) você é menos americano do que eu próprio supunha"[5]. Do sacerdócio, pelo qual em boa parte da sua juventude se viu predestinado, Anísio Teixeira fez a travessia do seu primeiro deserto: o deserto da fé.

Quais são os limites da ação partidária no campo da educação?

Eis Anísio Teixeira em sua mesa de trabalho, que é também uma mesa de existência a serviço da educação. Redige o programa do Partido Autonomista do Distrito Federal. Estamos no mês de fevereiro de 1935. Na introdução desse programa aponta a necessidade do Estado assumir o papel regulador da distribuição de bens, denuncia o fracasso da fórmula personalista das organizações partidárias nacionais. Apresenta o prefeito Pedro Ernesto como liderança confirmada pelo voto popular, pela primeira vez na história da cidade, destacando o sentido radical da sua obra pública, obra que ajudou a construir.

Dispara críticas: às organizações políticas liberais, que não percebiam a necessidade de homogeneidade e coesão; aos extremistas de esquerda e aos extremistas de direita que, no seio de suas organizações, tornavam-se pequenos sacerdotes ativos e operantes

[5] Lourenço Filho. Carta a Anísio Teixeira (30/01/1935). In: *Lourenço Filho. Correspondência* (25) *entre AT e Lourenço Filho*. Arquivo Anísio Teixeira, Série Correspondência, AT e 29.11.01, documento n. 15, CPDOC/FGV.

das ideias e das soluções do seu partido, todas essas atitudes contrárias à formação de uma mentalidade aberta.

Propõe um partido para o qual a primeira necessidade é a difusão da cultura e do esclarecimento público dos problemas brasileiros e de suas possíveis soluções. Todo esse esforço acompanhado de rigorosa liberdade de palavra e de imprensa. O partido revolucionário, como ele o chamava, mas que também foi denominado de Partido Autonomista do Distrito Federal, não precisaria de censura ou segredo. As ideias deveriam triunfar pelo seu mérito. O que este partido procuraria garantir era um padrão mínimo de educação e de informação, a defesa e manutenção da saúde e os direitos sociais elementares da honra, como o da subsistência, trabalho e conforto relativo[6]. Esta proposta partidária tinha um alvo preciso: o expurgo de antigas lideranças políticas que cercavam o prefeito e foram não só desprestigiadas, mas em decorrência prejudicadas na sua pretensão de empreguismo e favorecimento de eleitores ou possíveis eleitores. O programa do Partido Autonomista foi assumido integralmente por Pedro Ernesto no seu discurso de posse como primeiro prefeito eleito do Distrito Federal.

Por que Anísio teria escrito um programa partidário? Para defender uma obra arduamente construída e que criava, na cidade do Rio de Janeiro, um sistema de ensino municipal que ia da escola primária à universidade. Esta obra corria sérios riscos numa conjuntura na qual o pensamento autoritário crescia dentro do Estado e na própria sociedade, onde as posições políticas se radicalizavam, onde se gestava, como o ovo da serpente, a ditadura varguista. Paschoal Lemme não compreendia a indiferença de Anísio quando o alertou sobre a conveniência de não opor qualquer obstáculo ao pleno cumprimento do dispositivo constitucional, elaborado por Francisco Campos, que garantia a presença do ensino religioso nas

[6] Anísio Teixeira. *Manuscrito de um programa de partido político.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi37/46.00.00, CPDOC/FGV.

escolas públicas. Chegou a comentar que Anísio não parecia se preocupar com a formidável onda que ia se agigantando contra ele, movida pelas incompreensões, ignorância e má-fé, a qual rotulava sua obra de anárquica, dissolvente de costumes e desagregadora da sociedade (Lemme, 1998, pp. 143-147).

Essa "obra anárquica", como taxavam os opositores de Anísio Teixeira, contou com uma equipe que reuniu grande número de colaboradores dos mais distintos matizes ideológicos: católicos, liberais, comunistas, pensadores de direita e de esquerda. Como foi possível reunir pessoas tão diferentes numa obra comum? Só podemos compreender essa possibilidade se visualizarmos o Estado sinalizando seu desejo de introduzir o Brasil na modernidade. As portas se abriram. Urgia entrar e tentar. A habilidade coordenadora de Anísio lidou com a tensão entre inflexões que, de um lado, empurravam as realizações da sua gestão para uma abertura real das chances educativas e, de outro, para a formulação de pesquisas e instrumentos que partiam de uma concepção autoritária das classes populares.

A escola primária, a escola técnica secundária e o ensino de adultos se expandiram e melhoraram sua qualidade. A escola técnica foi um interessante pomo de discórdia, pois não apenas reuniu, pela primeira vez no país, num curso secundário, da cultura geral aos cursos técnicos profissionais, antes existentes apenas ao nível primário, mas também valorizou seus diplomas, além de introduzir a participação dos estudantes, organizados em conselhos, na gestão escolar. As bibliotecas, sobretudo a biblioteca infantil, grande novidade capitaneada por Cecília Meireles, e as bibliotecas de classe dinamizaram a pedagogia. A rádio educativa colocou o governo municipal falando diretamente aos corações e mentes das famílias cariocas. O professor primário foi prestigiado e, pela primeira vez no país, sua formação ocorreu em nível superior na então recém-criada Universidade do Distrito Federal. A educação foi instituída como área de investi-

gação acadêmica. Ao mesmo tempo, porém, sob sua gestão, produziam-se pesquisas no Instituto de Pesquisas Educacionais, como as de Arthur Ramos, que defendiam o controle brando das crianças, ou ainda, aplicavam-se, nas escolas primárias, apesar das suas discordâncias, os testes classificatórios de alunos.

Anísio Teixeira participou da mentalidade de sua época e acabou endossando o papel disciplinador da escola sobre a cidade. Lidou com a heterogeneidade das classes populares e de suas crianças dentro delas, mas não o fez, como alguns de seus colaboradores, de forma a identificá-la como carência de atributos intrínsecos do sujeito pobre. Ele deslocou a carência do indivíduo para a omissão dos governos na direção da reconstrução das condições sociais e escolares. Não considerou as classes populares urbanas como obstáculos sociais e políticos e por esse motivo defendeu a educação como instrumento de superação de uma carência que não é do indivíduo, mas da cultura erudita que lhe faz falta. Pôde perceber que a desigualdade entre as pessoas não estava dada. Era feita.

A obra comum da equipe de Anísio não impediu as divergências e as críticas aos seus colaboradores e até mesmo aos amigos mais queridos. Críticas que despontam pelas margens ou, como ele preferia dizer, em pontos menos exatos. Ao comentar, no começo da década de 1930, o bem-sucedido livro de Lourenço Filho, *Introdução ao estudo da Escola Nova*, Anísio apontou com elegância sua visão rígida da técnica pelo esvaziamento de aspectos substantivos do pensamento filosófico[7]. Ao considerar a avaliação da aprendizagem como uma atitude inerente a qualquer iniciativa escolar, ele abriu espaço para recolocar a avaliação como prática suscetível de crítica no seu processo mediante seus resultados, relativizando o valor dos

[7] Anísio Teixeira. *Comentários sobre a Introdução ao estudo da Escola Nova*. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A] pi 18/22.00.00/2, CPDOC/FGV. *Parecer crítico: Introdução ao estudo da Escola Nova*. Arquivo Lourenço Filho, Série Produção Intelectual, LF/S. Ass. pi 30/32.00.00, CPDOC/FGV.

testes tão defendidos por Lourenço Filho e Isaías Alves. Já na década de 1940, ao comentar a obra *Sociologia educacional*, de Fernando de Azevedo, afirmou numa belíssima carta que "a educação é sobretudo um sentido". Perguntava-se: "e este sentido é arbitrário ou imposto pelas instituições (...)?". E respondeu: "Creio que em educação sempre haverá mais necessidade de filosofia do que de ciência (...) a educação é sobretudo, uma arte que progride como progride a música" (Vidal, 2000, p. 43).

Anísio nunca abandonou a concepção da educação como uma prática atravessada pela ciência e, ao mesmo tempo, pela arte. É pela filosofia e pela arte que relativiza o peso da ciência na educação. É pelo seu amor a ambas que, mesmo tendo escrito um programa partidário no momento em que sua obra estava ameaçada, se afasta dos partidos. Ele recusava a noção de ordem, lealdade, hierarquia e o desprezo pela discussão teórica, comuns nas hostes partidárias de então. Esses aspectos criavam, em Anísio, uma antipatia por qualquer filiação, mas não impediram que ele convidasse homens de partido, comunistas como Leônidas Rezende e Edgardo Castro Rebelo, para ingressarem nos quadros da Universidade do Distrito Federal. Essa atitude não era isolada, pois ele se aproximava de artistas e escritores que defendiam explicitamente sua independência de criação e a usavam para justificar sua não-adesão a partidos políticos de qualquer espécie. Essa não-adesão convivia com uma simpatia militante por algumas ideias comunistas, da qual partilhavam Carlos Drummond de Andrade e Paschoal Lemme (Andrade, 1983, p. 9). Bem mais tarde, Jorge Amado, eleito deputado pelo Partido Comunista Brasileiro, por São Paulo, em 1945, dedicaria a Anísio Teixeira, a quem considerava o amigo das crianças, seu famoso livro *Capitães da areia*.

À medida que, em meados dos anos de 1930, a modernização autoritária se firmou, Anísio Teixeira catalizou a perseguição de católicos e pensadores autoritários. Sua gestão foi avaliada como uma

estratégia de oposição dentro da estratégia oficial e, como tal, foi combatida e interrompida. Os católicos invadiram a prefeitura e controlaram os serviços educativos. Venceu o projeto repartido de educação: *para o povo, uma educação destinada ao trabalho e para as elites, uma educação para usufruir e exercer a cultura*. Anísio opusera ao nacional o democrático, entendido menos como conjunto de mecanismos de participação dos indivíduos na sociedade política e mais como mecanismos de democratização da sociedade civil (Warde, 1984, pp. 105-139). A reforma por ele conduzida empurrou a escola para fora de si mesma, ampliando sua área de influência na cidade. Atravessou o espelho da cultura europeia e norte-americana, articulando o saber popular ao acadêmico. Retirou o problema da educação da tutela da Igreja e do governo federal. Todos esses aspectos marcam o caráter polêmico da sua gestão, graças à sucessão de conflitos que se criaram em vários níveis: no nível governamental, no nível ideológico e no interior das próprias escolas.

A opressão política calou a voz de Anísio, de seus colaboradores, de seus admiradores. Como afirma Renato Janine Ribeiro, no posfácio do livro de Carlo Ginzburg, *O queijo e os vermes*, "nem toda confissão é uma vitória da tortura; porque às vezes a pior tortura é ter a voz silenciada" (1987, p. 241). A memória da formidável obra pública que ele e sua equipe de trabalho empreenderam foi apagada. Escrevendo a Anísio, em meados da década de 1940, Monteiro Lobato rememora:

> Lembro-me quando te vi no Rio de Janeiro, (perseguido) pela polícia, escondido pelos amigos como um grande criminoso – e naquela ocasião também chorei. *To whom the bells toll?* Todos estávamos implicitamente perseguidos, foragidos, escondidos com você (...) Dez anos passou você caminhando como minhoca por baixo da terra escondido da Reação Triunfante, mas caminhando sem o saber (Vianna & Fraiz, 1986, p. 101).

Na mesma mesa em que Anísio escreveu o *Programa do Partido Autonomista do Distrito Federal*, Francisco Campos escreveu a Constituição do Estado Novo. O volume e o teor das cartas recebidas por Felinto Muller, em meados de 1930, ávidas pelo combate e repressão ao comunismo, revelam que Anísio tinha razão quando escrevia a Hermes Lima mostrando a importância da formação da opinião pública no combate aos dogmas, medos, preconceitos, fanatismos (Nunes, 2000, p. 511). Tornara-se um trabalhador gasto e desmoralizado pelo fascismo brasileiro. Acusado de tapeador público por Everardo Backeuser; denunciado nos subterrâneos do Serviço Secreto da Polícia varguista, ao lado de estupradores, estelionatários e mandantes de homicídio. Viria a revanche? Mais traduções aconteceram. A família aumentou com os novos filhos que chegaram. Mineirou manganês no Amapá e vendeu carros em Salvador. Os tocos da sua obra, como profetizara Lobato, ficaram enterrados para brotar de novo. Em meados da década de 1940 finalmente era reconhecido pela Unesco, que o convidava para sua inserção na entidade como conselheiro do Ensino Superior.

Sua dura experiência nos anos da ditadura varguista não seria a única. De onde vinha a força para enfrentar a hostilidade contra a realização da educação popular e realizar o sonho de um país cidadão, humano e solidário? De todo o período de realizações da década de 1930 e posterior silêncio a que foi submetido, Anísio carregou uma convicção: a de que as questões sociais eram manifestações da cultura e de que era preciso combater os problemas que a industrialização trazia. Afirmou:

> [...] com a industrialização desapareceu a integração entre o homem e seu trabalho, que dividido e superdividido passou a ser esforço coletivo e impessoal. Depois, com o desenvolvimento do saber, também este passou a ser especializado e não oferecer senão algo muito reduzido de saber realmente comum. Com isso desfez-se a integração entre o homem e o saber. Com a democracia, por fim, entendida como processo de maior participação de cada indivíduo nos bens da vida, esses bens passaram a ser concebidos como bens materiais,

> únicos que eram possíveis ao acesso de cada indivíduo. E a democracia fez-se uma democracia de consumo, o homem se sentindo tanto mais importante quanto mais pudesse consumir[8].

Para ele, a civilização da abundância estava exagerando a importância dos bens de consumo e não era neles que residia a felicidade humana. Essa tão acalentada felicidade só se concretizaria com a integração do homem ao trabalho e à cultura. Caberia ao Estado ser o principal promotor da escolarização e difusor da cultura junto às classes populares. Ao lado dessa convicção, carregou também a incômoda questão que o acompanhou desde a juventude e que, já na maturidade, vislumbrava no seu ponto mais agudo: Qual a magnitude da pobreza brasileira? Aprendera, na primeira metade da sua vida, que a pobreza não é só a destituição de bens materiais, mas também a repressão do acesso às vantagens sociais. Não é só fome. É também segregação, degradação, subserviência, aceitação de um Estado avassalador e prepotente. A pobreza brasileira era também, e no mesmo grau de importância da pobreza material, a pobreza política. Seu contrário emergia no horizonte dos direitos humanos civis: a cidadania organizada. Foi para defendê-la que Anísio Teixeira atravessou seu segundo deserto: o da solidão.

Qual é o preço a pagar pela afirmação da democracia como valor?

No dia 9 de abril de 1964, o reitor da Universidade de Brasília (UnB), Anísio Teixeira, o vice-reitor Almir de Castro, os professores e os funcionários foram surpreendidos por uma operação insólita: tropas do Exército e da Polícia Militar de Minas Gerais tomaram de assalto o *campus*. Era a primeira de outras duas invasões que ocorreriam em 1965 e 1968. Os policiais procuraram armas. Inspecionaram minuciosamente a reitoria, a biblioteca, todos os escritórios em todos os setores. Prenderam professores e

---

[8] Anísio Teixeira. Esboço de um trabalho distinguindo a função dos políticos e pensadores de um lado e a dos técnicos de outro, dentro da atividade educacional nacional. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi 00.00.00/17, CPDOC/FGV.

estudantes. Anísio Teixeira foi demitido de seu posto, ao lado de todo o Conselho Diretor da Fundação da Universidade (Salmeron, 1999). A autonomia universitária foi violentamente agredida. Essa agressão disparou uma campanha de difamação do trabalho até então desenvolvido com dificuldades, mas com muita dedicação e esperança, trabalho espezinhado por setores da imprensa que se aliaram ao regime militar sob os rótulos da irresponsabilidade, da indisciplina, da subversão, do atentado à doutrina da segurança nacional. Mais uma vez o Estado desqualificava a obra para que a sociedade lhe retirasse o apoio e, no enfraquecimento, a repressão pudesse agir para aniquilar. De novo as lágrimas de Alcides da Rocha Miranda que, lembrando a UDF, chorava a UnB. De novo a perseguição, a prisão de intelectuais.

Anísio ofereceu todo apoio logístico ao anteprojeto da UnB, sob as bênçãos de Juscelino Kubitschek e de Clóvis Salgado, no momento em que também organizava o Plano Educacional de Brasília. Discutiu a proposta de Darcy Ribeiro. Polemizaram sobre sua organização. Anísio defendendo a tese de que a UnB deveria ser estruturada para operar apenas como centro de pós-graduação, destinado a preparar o magistério superior do país, e Darcy contra-argumentando que, ao lado da pós-graduação, os cursos de graduação seriam indispensáveis (Ribeiro, 1978, p. 14). O processo de discussão da universidade passou, em 1960, pelo fórum da SBPC, especialmente instalado para discuti-la. Quando a universidade foi finalmente criada, já no governo de João Goulart, Anísio não aceitou o cargo de reitor que lhe fora oferecido. Assumiu a vice-reitoria da instituição para prestigiar Darcy Ribeiro. Socorreu várias vezes a Universidade em seus momentos iniciais, através da transferência de verbas do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que hoje leva seu nome, do qual era diretor desde meados da década de 1950, para a Fundação Universidade de Brasília (Ribeiro, 1978, p. 33).

Anísio fez do Inep uma instância de condução da política educacional dentro do Ministério da Educação e Cultura. Pela destinação de verbas e pela criação de uma infraestrutura para a pesquisa social e educacional no país, colocou, lado a lado, cientistas e educadores em projetos comuns através do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos Centros Regionais, que funcionaram em São Paulo, Recife, Salvador, Belo Horizonte e Porto Alegre. Através de convênios do Inep com as secretarias estaduais, o MEC se propunha a equipar escolas que ampliassem a escolaridade primária para seis anos, a construir centros de aperfeiçoamento docente. Essas medidas canalizavam verbas públicas para instituições públicas, além de defender o controle da formação do professor primário pelo poder público, através do exame de estado. Essas decisões foram intoleráveis para as instituições confessionais católicas e os deputados interessados no fornecimento de verba do Inep para a construção de escolas rurais transformadas em moeda de troca eleitoral.

Toda a grande polêmica provocada pelo livro *Educação não é privilégio* no ano de 1957 – da qual a publicação do Memorial dos bispos gaúchos, solicitando a exoneração de Anísio Teixeira do Inep é uma consequência, dentre outras – colocou em xeque uma vocação pública num país de ferozes interesses privatistas. Mais uma vez Anísio catalisava a ira dos católicos que fizeram da *Revista Vozes* sua trincheira de luta (Nunes, 1994). Mas, ao polemizar contra a Igreja, Anísio acionava, através dos seus pronunciamentos, a opinião pública, os órgãos do legislativo, do executivo, a própria universidade e setores combativos da intelectualidade, colocando em foco a necessidade da expansão e da qualidade de uma formação pública comum de todos os brasileiros. A luta agora se fazia no sentido de se contrapor aos interesses privatistas sobre a educação na Lei de Diretrizes e Bases.

A capacidade de suportar a avalanche de críticas que recebeu, tanto na década de 1930 quanto na década de 1950, e que impres-

sionava seus colaboradores diretos, era resultado visível da pedagogia da Companhia de Jesus. A arte de governo da Companhia talhou, nele, a indiferença inaciana, uma formidável resistência psicológica construída no embate dos exercícios espirituais, quando a alma atravessa suas noites escuras, e constrói uma profunda adesão aos valores sagrados. Mesmo assim era penoso atravessar mais essa prova da vida. A educação foi para ele um valor sagrado. A indiferença inaciana, extremamente ativa e vigorosa nele, foi colocada a serviço da causa pública à qual se dedicou e que o levou não só a enfrentar lutas duras, mas também incluiu uma das mais belas realizações da educação popular no país, já no final da década de 1940: a conhecida escola-parque que, ao lado das classes comuns de ensino, no bairro operário da Liberdade, em Salvador, constituiu uma experiência pioneira no país e internacionalmente reconhecida de educação integral. De novo, uma escola feliz, que reunia às classes comuns de ensino as práticas de trabalho, artes, recreação, socialização e extensão cultural.

Nos anos de 1960, no entanto, sua trajetória foi novamente colocada à prova. A ditadura militar constrangeu a Universidade de Brasília e quebrou, como dizia Darcy Ribeiro, uma das coisas mais importantes que Anísio fizera no país: o centro brasileiro e os centros regionais de pesquisa. De novo se frustrava a tentativa de tornar a educação uma área de investigação acadêmica. O Inep foi desativado como agência de produção da pesquisa educacional, tornando-se, primeiramente, um órgão burocrático e depois uma agência financiadora de estudos e pesquisas na área. A revista *Educação e Ciências Sociais* foi suspensa e a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* após um breve período de expectativa voltou a circular trimestralmente, ainda que aos trancos e barrancos. Os acervos documentais e bibliográficos, laboriosamente organizados pelo Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, e mesmo com o zelo de funcionários dedicados, acabaram sendo desmembrados e parcialmente dilapidados.

Banido, suspeito, excluído. Respondeu à violência com seu trabalho, o trabalho possível, como professor visitante em universidades estrangeiras, tradutor, conferencista, membro do Conselho Federal de Educação, idealizador do Instituto de Estudos Avançados em Educação (Iesae) no Rio de Janeiro e no qual tive a honra de realizar o meu Mestrado em Educação. Numa carta que Anísio Teixeira escreve a Monteiro Lobato, em janeiro de 1947, afirma: "[...] Os sonhos não se realizam sem que primeiro se armem os andaimes. E uma construção em andaimes pede imaginação e amor para ser compreendida" (Vianna & Fraiz, 1986, p. 104). Uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho de Anísio Teixeira, para o qual procurou construir os andaimes.

A violência barrou suas iniciativas, mas não venceu sua implacável denúncia de que a privação da educação torna impossível até a simples sobrevivência. Anísio estava convencido de que sem a qualidade cognoscitiva e psicossocial das experiências de conhecimento não existem vivências da esperança. E a escola, tal como ele e seus colaboradores pensaram, e concretizaram, pretendia instituir-se como organizadora da esperança em vidas humanas concretas. Mas a organização da esperança assusta, porque desestabiliza privilégios. Porque exige, sobretudo, a paciência dos recomeços.

O tema da democracia no âmbito da escola e fora dela, em toda a produção de Anísio Teixeira, foi decisivo e se impôs sobre outros temas. Ganhou na sua obra, mas principalmente com sua vida, uma entonação própria, distinta mesmo de outros intelectuais que colaboraram com seus projetos ou se opuseram a eles. Do

ângulo da educação popular, as construções escolares que edificou, tanto no Rio de Janeiro, quanto em Salvador, foram palco de uma expansão regulada tanto das atividades dos estudantes, quanto da sua comunicação interativa. Os espaços de aprendizagem na escola se ampliaram e diversificaram. Mas, e os alunos? Como percebiam essas novidades?

As escolas criadas por Anísio e a geração de educadores à qual pertenceu, tanto na década de 1930, quanto nas décadas de 1950 e 1960, não foram vistas pelos alunos que as frequentaram como locais de confinamento. Pelo contrário, constituíram a possibilidade de reapropriação de espaços de sociabilidade crescentemente sonegados às classes trabalhadoras pelas reformas urbanas que lhes empurravam para a periferia da cidade. Para muitos desses alunos, essas escolas foram a única abertura para uma vida melhor. Num belo depoimento registrado em *Sous-venir de classe (Memórias do curso de política de formação de professores)*, uma ex-aluna discorre sobre a importância que o projeto de Anísio e seus companheiros de geração tiveram na sua vida de adolescente, na década de 1960. Diz ela:

> Se para o país a fábrica era a base do avanço, se dela vinha o sustento da família, na hora do jantar e da fiscalização de cadernos e boletins a fábrica era o dragão devorador de criancinhas que trocassem os livros pela brincadeira, pelos namoricos ou festas. E fábrica significava levantar ainda noite, embrulhar em jornal a marmita que passara a noite aberta para não azedar, coar o café, colocar na garrafa de guaraná com rolha de cortiça, enfiar-se numa pesada e puída roupa de frio, pendurar-se tiritando num trem e depois num ônibus, ficar oito horas de pé na frente de uma máquina, suportar o (chefe), ganhar pouco, não ter feriados nem férias, trabalhar 35 anos e morrer. Com sorte, casar com o colega do lado. Ou, a sorte grande, com o padeiro e ir para o tanque, cinco filhos, fogão e vassoura. Sílvio Santos na TV, macarronada no domingo. E morrer. Sempre morrer. Talvez por isso meus poemas de adolescente falem tanto em morte. Progresso ou morte. Era esse o lema lá em casa. Uma casa de operários procurando dar o salto que o país = nação prometia. E todos nós acreditamos nisso. Sinceramente. Dedicadamente, cada minuto da vida daquelas décadas. Podia-se não

ter carne ou leite, mas tinha livro e tinha que ler, nem que fosse com vela. Tínhamos que nos apropriar desse capital-saber que nos daria o passaporte para o progresso (Lagoa, 1995, p. 4).

Ainda narrando suas lembranças, escritas em meados da década de 1990, ela acrescenta:

> [...] a fábrica ficou lá atrás, mas o que ela representou na minha vida está sempre presente. Descobertas, aumentando meu respeito pela Escola Nova, sobretudo por Anísio Teixeira e pelos professores que se dispuseram a educar para o Brasil grande. Sem ele, sem eles, sem os que depois, em São Paulo (e, acrescento eu, também no Rio de Janeiro, Curitiba, Porto Alegre, Belo Horizonte, Recife, Salvador, Fortaleza, Natal e tantas outras cidades brasileiras), deram seguimento ao projeto, mesmo que tenham cometido muitos erros, eu certamente não estaria aqui. E um sentimento de ter feito parte de algo grande, de um projeto de país, de um sonho. E não apenas alguém que se esforçou para fugir da fábrica. E entendi (continua ela), porque [...] não me convencia com o discurso crítico da esquerda contra a escola pública daquela época. A crítica estava torta. A escola pública entortou depois (Idem, pp. 18-19).

A trajetória de Anísio Teixeira em defesa da universidade pública e de instituições públicas de pesquisa ou de financiamento a ela, como a Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (Capes), que sob sua condução se transformou em órgão dinâmico para a formação de quadros de nível superior para a sociedade brasileira, tem implícito um pressuposto: o de que não há país capaz de sobrevivência digna sem instituições, sobretudo universidades, capazes de produzir conhecimentos e propor soluções próprias às questões que o afligem. Mas o que gostaria de enfatizar, na sua defesa do ensino e da pesquisa, e que geralmente não tem merecido suficiente destaque, é a *liberdade de criação*. Graças a uma interlocução ativa dentro do pensamento social brasileiro, com os nomes mais destacados da intelectualidade, Anísio colocou a educação em sintonia com os avanços das demais ciências humanas e sociais. Colocou-a também em permanente diálogo com a arte, concebida no sentido antropológico, como defendia

Mário de Andrade e não no sentido monumental que lhe conferiu, por exemplo, Villa-Lobos. Em Salvador, no final da década de 1940, elaborou o Projeto Educação pela Arte e fez construir, sob a liderança de Alcides da Rocha Miranda, um Centro Educativo de Arte Teatral, destinado à dança e à música (Salmeron, 1999, p. 45). No Rio de Janeiro manteve constante interlocução com Augusto Rodrigues e seus companheiros da famosa Escolinha de Arte do Brasil, que constituía, como afirmou em meados de 1970, uma das poucas e importantes inovações pedagógicas do país (Costa, 1994, p. 3).

Com uma vida inteira dedicada à educação, Anísio provoca em nós a indagação de como é possível persistir em meio a tantos obstáculos? O homem que foi encontrado sem vida no poço do elevador de um dos edifícios da praia do Flamengo, no início da década de 1970, ofereceu às novas gerações sua defesa apaixonada da educação. Tratava-se de uma defesa iluminada pela imaginação pedagógica e polida, como argumentava Florestan Fernandes (1992), pela filosofia da educação e por uma compreensão aguda da história da nossa sociedade. Deixava uma obra que não foi revolucionária, como ensinou Antonio Candido (1980), mas expressão de um pensamento radical, que operou um significativo deslocamento na direção da solidariedade e da justiça social. Na última fase da sua vida, Anísio não era mais árvore, como pretendia, quando escreveu a Monteiro Lobato falando da secura feliz de apenas existir, sem mais nada desejar (Vianna & Fraiz, 1986, p. 87). Tornara-se rizoma, escapando de todos os rótulos que tentaram, em vão, capturá-lo: escolanovista, tecnicista, americanista, liberal, conservador, pioneiro, visionário, romântico, iluminista, comunista, reacionário. Finalmente, atravessou seu último deserto. Mergulhou no Mistério!

A compreensão da sociedade e da educação brasileiras na obra de Anísio Teixeira

Anísio Teixeira forjou sua compreensão da sociedade e da educação brasileiras por um múltiplo movimento que o colocou não só em contato com a cultura erudita e, em decorrência, em convívio com alguns dos maiores intelectuais brasileiros, mas também com a gestão pública de ensino. Foram pelo menos 40 anos de vida pública. É possível afirmar que a vida pública foi o meio que encontrou para servir ao seu país e à sua gente. Sua maior motivação era realizar uma grande obra de educação popular. Com este objetivo estudou, escreveu, viajou com o intuito de conhecer outras experiências pedagógicas, debateu incansavelmente no Congresso e em associações diversas suas propostas de uma educação para todos os brasileiros.

Não se tratava apenas de ensinar a ler e escrever, como pretendiam várias campanhas de alfabetização no país fadadas ao fracasso por sucessivas décadas. Entendia ele que era urgente preparar toda a população para formas de trabalho em que o uso das artes escolares fosse indispensável, bem como para uma forma de governo que exigisse participação consciente, senso crítico, aptidão para julgar e escolher. Denunciou implacavelmente a seletividade da nossa escola para o benefício de alguns privilegiados em detrimento de uma massa de deseducados que apenas sobrevivia sem usufruir dos bens sociais destinados a poucos.

Ao participar do programa de televisão *Falando francamente*, conduzido por Arnaldo Nogueira, apresentador e também vereador pela UDN, em 1958, Anísio Teixeira afirmou que o combate que se agigantava contra ele nesse período nada tinha a ver com sua pessoa: suas posições diante de certos problemas sociais é que eram combatidas. Na ocasião já era diretor do Instituto de Estudos Pedagógicos e empenhava-se na dinamização do Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e dos centros regionais. Comentou:

> Infelizmente, entre nós, a escola que se faz do povo não tem o mesmo prestígio que a escola seletiva de classe média e da superior. A crise da escola primária brasileira concretiza, a meu ver, todo o problema educacional brasileiro. É a transição entre a educação de poucos e a educação de muitos e para muitos.[9]

Essa defesa de uma escola primária para todos não era uma novidade na sua vida de homem público. Como já citado, foi forjada sobretudo por ocasião da sua primeira experiência na gestão do ensino público em Salvador, quando teve oportunidade de entrar em contato com o pensamento de John Dewey, ao permanecer dez meses no Teachers College, em Nova York, entre meados de 1928 e 1929. Dewey ofereceu a Anísio uma resposta programática para questões educacionais com as quais estava lidando[10].

As bases teóricas do pensamento de Anísio Teixeira

Suas bases teóricas de pensamento foram construídas em contato com o pensamento de John Dewey, sobretudo sua concepção de democracia e mudança social. Dewey, ao lado de Charles S. Peirce (1839-1914) e William James (1842-1910), construiu uma visão de mundo que ficou conhecida como pragmatismo. Esses intelectuais trabalhavam em áreas de estudo próximas, mas distintas. Coube a Dewey, George Herbert Mead (1836-1931) e seus colaboradores criar uma teoria da educação baseada na experiência.

A concepção deweyana de democracia e mudança social está centrada na criança. Sua perspectiva é a de que o enraizamento e as direções que essa mudança assume estão postos na infância. Daí a

---

[9] Participação de Anísio Teixeira no programa *Falando francamente*. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT pi 58.05.29/2, CPDOC/FGV.

[10] Em minha leitura, além do motivo citado, outros dois levaram Anísio a Dewey no fim da década de 1920: a necessidade psicológica de conciliar contradições e conflitos da sua experiência de vida, construindo um novo significado existencial e a necessidade epistemológica de elaborar uma síntese que lhe proporcionasse uma nova visão de mundo. Cf. Nunes, 2000: pp. 564-565.

importância da função social da educação e de seu caráter democrático, entendido como o processo pelo qual os indivíduos desenvolvem um interesse pessoal nas relações pessoais, na sua direção e na formação de hábitos que permitam mudanças sem criar desordens (Mills, 1966).

No livro *Democracy and Education* (1916), lançado no Brasil em 1936 com prefácio de Anísio Teixeira, Dewey apresenta sua concepção de democracia e os meios de realizá-la (Dewey, 1959). Após examinar as filosofias típicas da história da educação (platônica, racionalista e idealista), mostra seu reducionismo do ponto de vista dos objetivos educacionais por excluírem o desenvolvimento natural da criança e a eficiência da sociedade e da cultura sobre esse desenvolvimento. É com essa referência que ele trabalha a correlação entre interesse e disciplina, experiência e pensamento, pensamento e educação, e chega ao cerne do trabalho escolar examinando problemas metodológicos, curriculares, epistemológicos e morais.

Na apresentação da obra, Anísio chama a atenção para o caráter conciliatório e sintético do pensamento deweyano: "nem restauração do passado nem imposição de um futuro ainda inexistente" mas, diríamos nós, ação prudente, que não é bruta (e, portanto, cega e ininteligente), nem repetição (e, portanto, preguiça)". É uma ação, como afirma, que revigora o que o passado tem de útil e operante e readapta o que houve de novo e eficaz.

Notamos nesse livro que a concepção de democracia e de educação para a democracia parte de um aspecto central da obra deweyana: a análise de como se pensa. A ênfase na particularidade empírica do pensamento é relacionada com os conceitos e a situação problemática, bem como de ação. Ambos têm a função de localizar o pensamento na prática e delimitá-lo no domínio do homem na natureza. Essa postura eleva o comportamento humano, como salienta Mills, a um status de uma respeitabilidade filosófica jamais alcançado dentro do pragmatismo e pelos seguintes motivos:

Dewey inclui o epistemológico e o mental no pensamento e apresenta a ação num contexto ético. Desse ponto de vista, afasta-se de outros pragmatistas como Peirce, cuja compreensão de ação, embora ligada à mentalidade, é restrita às atividades de laboratório e de James, que generaliza sua noção em determinada direção moral.

As fontes do modelo deweyano de comportamento e ação são duas: uma psicologia do comportamento orientada biologicamente e certos procedimentos da ciência física e experimental. Pela primeira vez ele "naturaliza" a mente e delineia o pensamento como função biológica, capaz de adaptar o homem ao meio. Adaptar não é conformar. Lembremo-nos da plasticidade dos instintos (e, por extensão do organismo) na sua concepção. Ao assumir a hipótese darwinista e aplicá-la ao social, Dewey comete o equívoco de estabelecer uma continuidade entre o nível biológico e lógico. Provoca também uma abertura na concepção de ajustamento que a formaliza e, ao mesmo tempo, a indefine, por diluir a perspectiva da fragmentação e do poder das divisões sociais. Essa diluição contribui não só para localizar na inteligência a resolução dos problemas humanos, mas também para defender a educação no sentido de difundi-la, além de uma política reformista das situações (Mills, 1966).

Da ciência física e experimental, ele retira o paradigma da investigação. Coloca a autoridade intelectual no experimento e faz uma generalização do inquérito científico dos laboratórios para o inquérito social, atribuindo-lhe usos políticos ao combinar método científico e valores morais. Para Mills, Dewey utiliza de uma maneira ambivalente a concepção de caráter social da ciência. É social no sentido de inquérito coordenado, de pública quanto aos seus métodos e resultados, e também é social no sentido de bem-estar. Essas concepções distintas são borradas em contextos decisivos e a ciência (tecnologia) aparece como reação ao individualismo egoísta e pecuniário. Essa significação religiosa-social da ciência teve, no entanto, uma razão histórica: até a Primeira Guerra Mundial, seu pres-

tígio era grande em diferentes níveis de público e praticamente todos obtinham algum retorno com seu avanço e crescimento, independente do caráter diferenciado desse retorno. A guerra vai abalar esse sucesso. Poderia essa distribuição diferencial ser contra os interesses sociais? O método científico falhara? (Mills, 1966).

A polêmica em torno do papel da ciência só ganhará contorno mais definido nas obras escritas por Dewey no final da década de 1930. O importante a ressaltar é que ele levou aos educadores a mensagem de que a teoria social é um guia metodológico de investigação e planejamento. O sentido político dessa prática é a concepção de múltiplos e simultâneos movimentos de reforma. Esse problema é primariamente intelectual. Diante de estruturas e situações específicas de interação, o que se exige são inquéritos específicos que permitam direcionar e compactar a força da importância de ganhar certa compreensão dos problemas como eles aparecem e de enfatizar a comunicação dos resultados obtidos pela pesquisa, o que funciona como formação de opinião pública e reforça a ligação entre democracia e pensamento racional. Na raiz da concepção de teoria social está também ancorado o desejo de "salvar" e construir a individualidade. Nesse sentido, como uma linha transversal, a concepção política do liberalismo de Dewey cruza com a reflexão psicológica, base de todos os individualismos do *laissez-faire* (Mills, 1966).

Dentro dessa ampla perspectiva é que Dewey apresenta, em *Democracy and Education*, os aspectos vocacionais. Para ele, vocação significa atividade contínua que produz serviço para o outro e empenha as aptidões pessoais em benefício da obtenção de certos resultados. Se ele critica a oposição, na educação, ao reconhecimento dos aspectos vocacionais da vida, que acompanhariam a conservação dos ideais aristocráticos, insurge-se também contra a preparação profissional rigidamente adaptada ao regime industrial existente. Esta adaptação daria às massas uma limitada e prática educação técnica para profissões especializadas, exercidas sob a

direção de terceiros. Essa concepção de educação vocacional significaria a perpetuação da antiga divisão social, com seu respectivo dualismo intelectual e moral. Ela também não se justificaria, inclusive, pela dependência cada vez maior das ciências no trabalho industrial e pelo modo como Dewey as concebe, isto é, o estudo das ciências teria um papel fundamental no desenvolvimento do caráter e do espírito. Ela deveria, em sua concepção, dar aos que dispõem de menos oportunidades econômicas o desejo e as condições para participar da direção social e a aptidão de se tornarem senhores do seu destino na indústria (Dewey, 1959).

Encontrou em Dewey a resolução na defesa de um sistema público de educação que permitisse a todos usufruírem dos benefícios da igualdade no aparelhamento para futuras carreiras. Essa proposta o afasta da perspectiva estreita tanto da educação confessional quanto de certas "seitas" escolanovistas. Afasta-o também, e muito, daquela imagem cristalizada com que certos comentaristas de esquerda o apresentaram: a de idealizador de uma escola vocacional para a classe trabalhadora, entendida como preparação profissional direcionada para os interesses da indústria[11].

No final da década de 1920, Anísio iniciou a divulgação das obras de Dewey no Brasil, tarefa na qual persiste até a década de 1950. Uma das primeiras publicações de Dewey no nosso país data de 1930. Reunia dois ensaios sob o título *Vida e educação*: um sobre a teoria da educação sob a perspectiva da reconstrução da experiência, e outro sobre o programa escolar e trabalhava as noções de interesse e esforço, ambos antecedidos por uma apresentação de Anísio que, à época, era professor de Filosofia da Educação na Escola Normal de Salvador. Esta obra foi publicada na coletânea *Biblioteca da Educação*, editada pela Companhia Melhoramentos de São Paulo desde 1927, sob a direção de Lourenço

[11] Ver, por exemplo, Madan Sarup. *Marxismo e educação* (abordagem fenomenológica e marxista da educação). Rio de Janeiro: Zahar, 1980, pp. 138-140 e 149-64.

Filho. *Democracia e Educação* só seria divulgado após o pedido de demissão de Anísio da sua gestão pública no Distrito Federal. Nesses dois trabalhos traduzidos para os educadores brasileiros já estão presentes as concepções básicas que nortearam seu programa de ação para a escola brasileira na década de 1930.

O pensamento de Dewey forneceu uma chave de leitura da sociedade e da educação para Anísio Teixeira. Essa chave está ancorada na categoria de reconstrução. Esta categoria permitiu que o educador baiano elaborasse sua síntese e ingressasse no âmbito de uma crítica filosófica moderna.

Reconstruction in Philosophy (1920) só foi traduzida no Brasil na década de 1950, por Eugenio Marcondes Rocha e Jacob Thealdi, sob a supervisão e correção de Anísio. Esse livro foi asperamente criticado pelos contemporâneos de Dewey, de um lado, pela atitude considerada amarga com relação aos sistemas do passado e, de outro lado, pelo exagero romântico com que valorizava a filosofia[12].

Em contraposição às críticas, os argumentos de Dewey sinalizavam a necessidade de uma revisão crítica do passado, uma vez que seus sistemas refletiam uma visão pré-científica do mundo natural, pré-tecnológica da situação da indústria e pré-democrática da situação política. Sua proposta era a de reconstruir a teoria do conhecimento com o propósito de verificar onde e como falhavam, em relação às condições modernas de vida, os sistemas filosóficos do passado.

Sua hipótese era a de que as desordens e os transtornos que originaram a crise em todos os setores da sociedade se deviam à adoção, no trato de todos os problemas da vida, de processos, instrumentos, materiais e interesses engendrados pelos pesquisadores em seus laboratórios especializados. O abalo teria atingido todas as instituições criadas antes do advento da ciência, incluindo as prá-

[12] Consultamos a tradução de *Reconstruction in Philosophy.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT Dewey, J. pi 00.00.00, 172 fls + 181 fls anexas, CPDOC/FGV.

ticas religiosas. Para ele, o conflito anterior não acabou na vitória ou derrota total dos contendores, mas num acordo recíproco pelo qual foram delimitadas áreas de operação e jurisdição. As antigas instituições teriam ficado com a supremacia das questões morais e sociais, cabendo às ciências a interferência no domínio prático da vida. No entanto, esse acordo ruiu, pois as ciências, ao intervirem nesse domínio, passaram também a intervir, indevidamente, nas áreas que, pelo acordo anterior, não lhes estariam afetas, o que gerou insegurança, incertezas, angústias e conflitos. Em outras palavras, as sociedades tentaram obter vantagens práticas da aplicação científica, ao mesmo tempo em que queriam manter intacta a autoridade dos velhos postulados relativos à moral. Se, no princípio, houve uma trégua inquietadora, o acúmulo das consequências advindas com a utilização da ciência passou a disputar o campo dos valores. Dessa disputa surgiu a secularização.

Com base nessa hipótese, Dewey esboçou a proposta de reconstruir a filosofia para que esta repensasse a ciência, uma vez que seu desenvolvimento não estava ainda amadurecido e não haviam ainda sido investigadas as condições institucionais nas quais ele penetrava. Essa tarefa de reconstrução da filosofia, que ele empreendeu no livro citado exigiu-lhe esforços contínuos no sentido de reconstruir a própria atividade do pensamento, de suas bases lógicas, de reconstruir as concepções morais e religiosas, de reconstruir a concepção de cultura, de educação e democracia.

A categoria de reconstrução, no pensamento deweyano, constituiu para Anísio um *tour de force*. Por meio dela, a filosofia era interpretada como um esforço contínuo de reconciliação e reajustamento entre a tradição e o conhecimento científico, entre as bases culturais do passado e o presente que fluía numa grande vertigem. Ou seja, Dewey permitiu a Anísio reintegrar o velho e o novo por meio de uma crítica capaz de distinguir, selecionar, pôr em relevo elementos fundamentais do momento histórico vivido. Através de Dewey, Anísio pode abandonar a escolástica e

abraçar perspectivas que o ajudassem a interpretar, valorizar e orientar a própria vida.

Dewey mostrava-lhe que o moderno carecia de forma. Era embrionário. Ainda não existia. Seria o produto de uma decidida e paciente atividade conjunta de homens e mulheres de boa vontade, provindos de todas as profissões e dedicados a essa tarefa por um tempo indefinidamente longo. Essa tarefa exigiria uma erudição capaz de abrigar o conhecimento não só de uma história da cultura, mas também da ciência moderna. Anísio acompanhou seu trabalho de pesquisa dos valores novos dos movimentos científicos, tecnológicos e políticos do passado imediato e do presente. Mergulhou na reinterpretação deweyana da história da filosofia baseada na perspectiva de que ela não havia se desenvolvido de modo imparcial, nem livre de preconceitos; de que, ao exaltar as características do pensamento rigoroso e das demonstrações rígidas, afastou muitos indivíduos e atraiu outros que a ela se dedicaram, transformando-a numa arma de luta de ideias entre grupos; de que havia ganho o caráter de ubiquidade, presente em todos os cantos da vida social, reclamando o estabelecimento de um completo sistema lógico.

Além da denúncia deweyana de uma tradição filosófica autoritária, fascinava Anísio a recuperação do sentido humano que ganhava a história da filosofia. Esse sentido se desdobrava na compreensão de que o papel de qualquer filosofia futura seria não só clarear as ideias dos indivíduos quanto aos embates morais e sociais de seus próprios dias, mas também de ajudá-los a tomar posição dentro desses conflitos de modo a respeitar as aspirações humanas.

O que definia o problema específico da reconstrução filosófica deweyana era o fato de que a ciência desenvolvida não havia trazido alívio à situação humana. Esse alívio só viria se, ao lado da ampliação do poder de manipular a natureza, o indivíduo ampliasse seu poder para estabelecer novos ideais e fins e agisse de modo sistemático para realizá-los. Nessa ação, não poderia deixar de lado os meios. Se trocasse os fins pelos meios, estaria incidindo no materia-

lismo moral. Se enfatizasse os primeiros e esquecesse os segundos, estaria caindo no sentimentalismo.

Para Dewey as mudanças sociais seriam o único meio de forjar novas personalidades. Por esse motivo para ele era importante analisar as instituições à luz dos seus efeitos educativos e não separar a política da moral. Por trás dessa postura existe a seguinte questão: Que efeito certas disposições sociais, políticas ou econômicas teriam sobre o caráter?

Ao considerar o papel do Estado à luz dessa preocupação, Dewey criticou o dogma da soberania do Estado nacional. Ao mesmo tempo em que o Estado se fortalecia, afirmava ele, multiplicavam-se as associações, como os partidos políticos, as sociedades comerciais, as organizações científicas e artísticas, os sindicatos, as igrejas, as escolas e os clubes. Esses agrupamentos seriam, na sua perspectiva, verdadeiras unidades sociais, ocupando o lugar que, nas teorias tradicionais, era dado ao indivíduo isolado ou à suprema e simples organização política. O novo papel do Estado seria o de coordenar esse pluralismo. Denunciava a crescente oposição entre a reivindicação pela soberania do Estado territorial nacional e o crescimento dos interesses internacionais. O internacionalismo já era, quando escreveu *Reconstruction in Philosophy*, em sua visão, uma força.

O senso moderno de humanidade e democracia que Dewey defende nessa obra coloca-se contra o assistencialismo e a atribuição de uma finalidade que se esgota na organização. A organização seria um meio para promover a associação. Ainda, a solução democrática não se restringiria à democracia política, mas abrangeria a democratização da cultura, o que abre espaço para a poesia, a arte e a religião. Na utopia deweyana, quando a filosofia cooperasse com o curso dos acontecimentos e tornasse claro e coerente o significado dos pormenores diários, seria necessário interpenetrar a ciência e a emoção, a prática e a imaginação. Na promoção dessa articulação, assim como na revelação dos signifi-

cados do cotidiano, estavam postos o problema e a tarefa da filosofia em dias de transição.

A transição de um mundo pré-científico, pré-tecnológico e pré-democrático para um mundo científico, industrial e democrático colocava problemas relativos à alienação do sujeito dos quais Dewey tinha aguda consciência. Ele reagia filosoficamente ao isolamento e à fragmentação crescente da vida social, segundo Mills (1966), propondo a reinstauração de um tipo de sociabilidade perdida nas pequenas vilas americanas rurais que conhecera em sua adolescência. Nesse sentido, embora falasse muito do futuro, a continuidade implícita na ideia de reconstrução poderia ter o sentido, assim o deduzo, de adaptar os ideais de uma comunidade existente num passado distante às condições do presente que vivia no começo do século XX. Pode ser considerada uma espécie de fuga para o passado, mas que não se identificava automaticamente à defesa de um ruralismo retrógrado, como apontou Maria Alice Rezende de Carvalho (s/d) ao analisar as respostas dos intelectuais europeus mediante o temor ocasionado pela instabilidade de um mundo ameaçado pelo avanço da urbanização e da industrialização. Numa mediação liberal, Dewey procurou conciliar o valor convencional da democracia que existiria (pelo menos hipoteticamente) nas pequenas e homogêneas comunidades rurais americanas e o generalizado desejo de maior liberdade expressa no pensamento moderno.

Se Dewey voltava-se para o passado, Anísio voltava-se para o futuro em busca de uma democracia até então inexistente na sociedade brasileira. Esse movimento que se projeta em sentidos contrários tem seu ponto de intersecção na conciliação entre o antigo e o novo, representada pela categoria de reconstrução, entendida justamente como revisão da experiência anterior em qualquer campo (seja ele filosófico, religioso, político, pedagógico), colocada a serviço de novos ideais. Esse foco cognoscitivo é também afetivo. Seu grau de abrangência permite não só uma reordenação da bio-

grafia, mas também a redefinição da história das instituições de que o sujeito participa projetando, nelas, outros significados.

A relação entre a vivência singular de Anísio e a interpretação pedagógica deweyana pode ser defletida pela maneira como ele, nos manuscritos escritos entre 1924 e 1936, apresenta a criança. Num dos textos comenta a experiência infantil da seguinte forma:

> Se nos limitarmos a observar o que a criança faz no momento e pelo momento não chegaremos a perceber o sentido da sua atividade. [...] Não ver a promessa contida em sentimentos e fatos que, tomados em si mesmos, são repulsivos e estéreis, leva às extremas depreciações; como enxergar nas mais formosas e encantadoras manifestações infantis qualquer coisa que não sejam simples indícios e sinais de um processo de desenvolvimento, conduz aos embevecimentos, tão perigosos quanto os rigores de julgamento, porque uns e outros importam em tomar por completo e total, o que é simplesmente transicional e passageiro, [...] Para corrigir tais erros precisamos de alguma coisa que nos habilite a interpretar e avaliar os elementos dos sucessos e quedas da criança [...] à luz do amplo processo de crescimento, de que fazem parte.[13]

No cerne da experiência da criança, Anísio deixa implícito o papel do educador e sua responsabilidade diante de um movimento eivado de continuidades e descontinuidades. Até que ponto Anísio fora constrangido pelos “embevecimentos”? Até que ponto vivera sua experiência com relação aos programas escolares sob a perspectiva da compressão externa? Não pretendo simplesmente colar a experiência infantil de Anísio à interpretação da experiência infantil que Dewey propõe, mas apenas sugerir a possibilidade de que qualquer síntese, mesmo a nossa, passa não só pelas exigências que um texto objetivamente impõe, mas também pelas inflexões ditadas por necessidades psicológicas e por objetivos eleitos. Acreditava que reconhecer as possibilidades inscritas na infância exige a revisão da ação do educador, no sentido de torná-

[13] Anísio Teixeira. *Texto sobre educação infantil*. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, [Teixeira, A.] pi 24/29.00.00/2, CPDOC/FGV.

lo capaz não só de estabelecer as coordenadas necessárias à direção da atividade mental da criança, mas também de reinstalar na experiência infantil a matéria de estudo que daí fora afastada como um resultado definitivo e logicamente organizado.

Anísio assumiu a crítica que Dewey realizou tanto à Escola Tradicional quanto à Escola Nova. A Escola Tradicional nunca teria sido capaz de perceber que, junto ao objeto primário do seu ensino, pudessem ser aderidas outras possibilidades de aprendizagem e que, portanto, em uma simples lição de matemática – para citar um exemplo – o professor poderia também estar despertando na criança complexos de inferioridade, medo de enfrentar obstáculos e compotamento antissocial, se a condenasse e humilhasse em suas observações. Ao enfatizar a preparação da criança para responsabilidades e privilégios da vida adulta, o professor poderia fazê-la perder impulso (pois a ela só interessa o presente), levá-la a adiar suas atividades, numa irresistível tentação de protelar suas tarefas (já que o futuro está longe), enquadrá-la num médio *standard* convencional e obrigá-la à utilização dos falsos expedientes para manobrar penas e prazeres.[14]

A Escola Nova, tanto quanto a Escola Tradicional, é uma construção. Pode permanecer nova só no nome, principalmente se pretender reproduzir o ensino escolar como o ensino industrial, concebendo-o exclusivamente como ciência aplicada, insistindo num planejamento excessivamente detalhado, ou ainda descuidar dos aspectos planejadores da atividade escolar, caindo no empirismo rasteiro e na improvisação desprovida de conteúdo sob a justificativa de uma liberdade mal compreendida da criança.

É importante assinalar que o pensamento de Dewey ajudou Anísio a desvencilhar-se da concepção de ligação estreita e rígida entre processo produtivo e escolar. Esse movimento é orientado por um afastamento calculado do modelo imposto pela psicolo-

---

[14] Anísio Teixeira. Manuscrito sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, [Teixeira, A] pi 24/29.00.00/2, CPDOC/FGV.

gia e uma aproximação que, em Anísio, é efetiva da filosofia e da arte. Daí sua recusa à metáfora da escola como fábrica, na qual as ordens de serviço seriam emitidas dos diretores, assistentes, inspetores até atingirem o professor que executaria fielmente a tarefa. Em consequência, também a crítica ao perigo representado pelo endeusamento da ciência na organização e funcionamento escolar como algo problemático, que dificultava a visão da escola em seu conjunto. Nesse sentido, questionava as análises quantitativas de traços, atividades, tanto na psicologia quanto no estudo da criança e do currículo, que, adicionadas num todo, pressupunham uma falsa visão da totalidade escolar, negando a filosofia e, consequentemente o julgamento de valores. Dentro dessa perspectiva, Anísio chega a estabelecer diferenças entre Thorndike e Dewey. Uma delas, por exemplo, é o fato de que, para o primeiro, aprender seria casar estímulos determinados com determinadas respostas ou reações. Para o segundo, aprender, não seria reagir conformadoramente sobre tais estímulos, mas reconstrutivamente.[15]

No manuscrito sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem, já citado, Anísio defende a necessidade da experiência, mas combinada com o ensino de matérias regulares.[16] Concebe a Escola Nova não como ruptura com a Escola Tradicional, mas como a subsistência dos seus aspectos positivos e uma reformulação didática. Procura definir, com precisão, sua concepção de trabalho produtivo: "é o trabalho a que se entrega o espírito quando faz a síntese entre antigas e novas representações, quando estabelece relações entre elas a fim de criar uma unidade superior."[17] Aqui, como Dewey, identifica o processo educativo como o próprio processo de pensamento no sentido de reconstrução mental da experiência.

Essa recusa, em Anísio, de opor Escola Tradicional e Escola Nova está simbolicamente carregada de sentido. Como lembra

[15] Idem, ibidem.

[16] Idem, ibidem.

[17] Idem, ibidem.

Jacques Le Goff, "novo" implica "nascimento", "começo". No cristianismo, esse começo assume um caráter quase sagrado de batismo. Mais do que um rompimento com o passado, acrescenta Le Goff, o novo significaria seu esquecimento, sua ausência.[18] Não é essa a proposta de Dewey. Como ele, Anísio prefere Escola Progressiva à Escola Nova. Na sua experiência particular, a conciliação do antigo e do novo no campo religioso e filosófico estendeu-se, também, ao campo pedagógico.

Nem tudo fora descartado da velha pedagogia jesuíta. Dela procurou resgatar, sob uma outra matriz filosófica, o saber socialmente relevante do currículo humanista; o realismo construído pela inserção histórica do ato educativo; a articulação entre fins e meios; a valorização das atividades da sala de aula e do professor; a questão da centralidade do sujeito, o que significava trabalhar o profundo envolvimento da pessoa na ação educativa. Na pedagogia inaciana, esse envolvimento é mais que psicológico: é também ético e prático, no sentido de que deve converter-se em opções que construam o compromisso com a realidade.[19]

Quando em seus manuscritos sobre a escola, o conhecimento e a aprendizagem, Anísio promove a valorização da experiência infantil por meio da investigação e da experimentação, defende, também, uma "renovação espiritual" na escola primária, que passaria pelo fato de a criança não apenas receber o conhecimento, mas desejá-lo e trabalhar pessoalmente pela sua conquista. Só essa atitude formaria, em sua visão, o caráter humano.[20] Observa-se, assim, sob a acepção da cultura moderna e da concepção do método científico

---

[18] Jacques Le Goff. *Antigo/Moderno*. Enciclopédia Einaudi, c. 1, *Memória-História*, pp. 370-91. Porto. Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984, p. 374.

[19] Devo essa observação à análise que a professora Vera Candau empreendeu ao avaliar a contribuição pedagógica da *Ratio Studiorum* à luz dos fundamentos da Ordem da Companhia de Jesus e dos Exercícios Espirituais, em palestra dada na PUC-Rio, sobre a importância da contribuição jesuítica na educação brasileira, em 27/09/1990.

[20] Anísio Teixeira; AT [Teixeira, A] pi, 24/29.00.00/2, op. cit., documento citado na nota 14/ SPDOC/FGV.

deweyano, uma ponte com aspectos presentes na pedagogia inaciana. Anísio despreza desta última os valores absolutos, o ritual religioso e o que ela tem em termos de uma teoria da educação "pelo aborrecimento", que procura habituar a criança a uma vida de esforço e contrariedade, na medida em que se acredita que ambos possam lhe fortalecer o caráter e a coragem de viver.

Ele assume a concepção deweyana de que a filosofia é a teoria geral da educação. A discussão da democracia sob essas bases filosóficas é, em seus textos no final da década de 1920, um discurso bastante geral que só ganhará consistência a partir da sua experiência de gestão da educação na capital do país, Rio de Janeiro, na década de 1930. A interlocução de Dewey com os países socialistas, sua crítica ao liberalismo e sua reflexão sobre o papel da religião só seriam divulgadas publicamente por meio das obras traduzidas no Brasil nas décadas de 1950 e 1960. No entanto, a correspondência e alguns manuscritos indicam que Anísio teve acesso a grande parte delas nas décadas de 1930 e 1940. Em síntese, a grande direção que lhe ofereceu Dewey e que socializou mais amplamente, na década de 1930, foi a concepção de que a educação pela qual valeria a pena lutar seria aquela que libertasse, num progressivo movimento, tal como ele o viveu, a capacidade individual para fins sociais cada vez mais amplos, mais livres e mais frutíferos. Só um regime democrático poderia realizar tal tarefa.

Anísio Teixeira leu com afinco e constância John Dewey. Sua fidelidade a essa leitura é longa e se desdobra nas suas publicações, traduções e na sua própria prática política. Dewey foi sua grande abertura para o mundo moderno, mas também seu grande limite. E isso ocorreu por opção e pela formação intelectual, largamente apoiada na *ratio studiorum*, e que lhe inculcou a unidade de concentração, em predominância à extensão de leituras.[21]

[21] Padre Américo Maia S.J. *A pedagogia da Companhia de Jesus*. S/1, Boletim Bibliográfico. Colégio São Luiz (Separata), 1977, pp. 38-40.

Nos manuscritos de 1924 a 1936, nos livros que publicou nesse período – *Aspectos americanos da educação* (1928), *Educação progressiva* (1934), *Em marcha para a democracia* (1934), na tradução de dois ensaios de Dewey reunidos em *Vida e Educação* (1930), *Como pensamos* e *Democracia e Educação* _ sua preocupação foi não só divulgar o pensamento que oferecia a base conceitual para um programa de educação para o país, mas também dialogar consigo mesmo, com as ideias que colocava em prática e com as críticas que recebia. O que se difundiu para um público específico foram as bases lógicas, psicológicas e programáticas da concepção de educação deweyana e o relato de suas realizações no âmbito da gestão pública. Observado o conjunto nota-se um movimento de depuração em que, com a passagem do tempo e graças às influências da própria conjuntura, a discussão em torno do tema da democracia no âmbito da escola e fora dela se sobrepôs às demais questões. Nas obras de Anísio, seu objetivo é, de um lado, divulgar de um modo didático o pensamento de Dewey e usá-lo como base legitimadora para sua ação educacional.

John Dewey é herdeiro do legado liberal de Jeremy Bentham e John Stuart Mill e não do liberalismo clássico de Locke, Smith ou Montesquieu. Em *Liberalism and social action* (1935), apresenta claramente suas críticas ao liberalismo clássico e ao distanciamento e, em certos aspectos, à oposição que, dentro dele, é representada pelos autores que abraça. Mais ainda: deixa explícita sua indignação com o fato de, nos Estados Unidos, a influência de Locke ter sido hegemônica e fornecer a doutrina necessária para os controladores do sistema econômico.[22]

Jeremy Bentham e John Stuart Mill são considerados aperfeiçoadores da "escola clássica" de economia, que, na verdade, não chegou a constituir uma escola no sentido corrente que este termo assume. Se Bentham aceitava a concepção de livre iniciativa, tam-

[22] John Dewey. *Liberalismo e ação social*. Tradução de Anísio Teixeira. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT Dewey, J. pi 35.05,00, pp. 1-16.

bém criticava a irresponsabilidade política dos liberais e afirmava uma teoria que desembocava num sistema de reforma administrativa e legislativa, lançando um vigoroso movimento de mudança das leis comuns e do judiciário, apoiado na ideia de que as consequências são o único critério para avaliar qualquer ação organizada.[23]

John Stuart Mill foi, segundo Perry Anderson, um pensador que teve um curto-circuito na trajetória do seu próprio pensamento. Com os levantes urbanos nas principais capitais da Europa, os embates sanguinários da Comuna de 1848 e o afeto de Harriet Taylor, Mill tornou-se receptivo a doutrinas favoráveis à propriedade comum. Na edição revista de 1849 de *Principles of Political Economy,* declarou que a visão dos socialistas como um todo era um dos mais valiosos elementos do progresso humano, numa inversão rápida e radical do seu próprio raciocínio político fundamental. Passou a considerar-se um liberal e um socialista e morreu durante a elaboração de um livro sobre o socialismo (Anderson, 1989).

John Dewey foi um contundente crítico do totalitarismo stalinista, defendendo o liberalismo como guardião e instrumento de certos valores universais. Essa crítica aparece em livros como *Freedom and Culture* (1939), lançado numa conjuntura em que o dogmatismo e o esquematismo conceitual predominavam entre os intelectuais soviéticos. Na verdade, certas distorsões, como a tentação de transformar os esquemas evolucionistas de Marx e Engels – de cujo caráter hipotético e inacabado esses autores tinham plena consciência – em guias de pesquisa e verdades absolutas e intocáveis, já haviam ocorrido (Cardoso & Brignoli, 1979). Havia ainda o fato de que o lançamento desse livro foi realizado quando a Polônia era invadida pela União Soviética, o que se configurou, aos olhos de Dewey, uma ameaça às instituições democráticas livres.

Diante dessa ameaça, cabia à filosofia, mais uma vez, colocar questões, em vez de proposições: pode a inteligência atualmente

---

[23] Idem, pp. 1-3.

existente e potencialmente disponível estar encarnada no meio institucional em que o indivíduo pensa, deseja, atua? Qual a relação de inteligência com opinião, sentimento e ação política? Como usar os novos recursos da produção para fins sociais – o maior bem para o maior número? Por que abdicamos da liberdade de expressão em momentos críticos? Em resposta a essas questões, Dewey critica, em *Freedom and Culture,* o determinismo econômico marxista.

Perry Anderson (1989) apresenta Dewey como um intelectual capaz de contundentes críticas ao liberalismo, às brutalidades e injustiças do *lassez-faire* e de chegar a propor a socialização das forças de produção existentes, como única forma de obter o livre desenvolvimento individual. Ele não teria sido o único a fazer essa trajetória. Junto com ele estariam Bertrand Russell e J. A. Hobsom, ambos ingleses e afetados pela Primeira Guerra Mundial, além de John Stuart Mill já citado. Da lição de Anderson recolhemos que Dewey é um original filósofo, com importantes contribuições no campo da lógica e da epistemologia, pouco à vontade com a história do marxismo e ancorado numa experiência histórica em que sua tentativa de conciliar as tradições liberal e socialista foi um episódio relativamente isolado. É desse ângulo que Anderson examina a crítica que Dewey realiza contra os imperialismos britânico e japonês na China e norte-americano no México, como também sua atuação irrepreensível no desmascaramento dos Julgamentos de Moscou. Aponta também sua fé na educação, que partilha com Russell e Mill e estava ligada a uma concepção específica do intelectual como educador exemplar. Em síntese, Anderson declara que o pensamento de Dewey é uma exceção dentro do liberalismo norte-americano.

No âmbito da estratégia política, porém, o pensamento de Anísio se distingue de Dewey, que acreditava no pleno êxito das reformas educativas em países pouco desenvolvidos pelo que julgava ausência de tradições culturais aí arraigadas. Anísio conhecia e denunciou criticamente a força dessas tradições na sociedade brasileira. Ao contrário de Dewey, que em nenhum momento indicou na sua

vasta obra, quaisquer medidas de aferição de inteligência ou de escolaridade, Anísio aplicou-as, através de seus colaboradores, nas escolas da rede pública. Se Dewey permaneceu como pensador independente, não se filiando a qualquer partido, para defender a reforma do Distrito Federal, na década de 1930, Anísio chegou até a redigir um programa partidário. Se Dewey nunca entrou na polêmica entre escola confessional e escola pública, Anísio participa ativamente dela na década de 1950. Dewey forneceu a Anísio instrumentos para pensar criticamente, pela ótica liberal, a sociedade capitalista, a Escola Tradicional e a Escola Nova. Dele, Anísio herdou também o respeito ao pluralismo e a um pragmatismo, que temperou com sua formação jesuítica e sua experiência na política regional.

A obra de Anísio Teixeira como provocação

Será que podemos realmente captar o significado da obra de Anísio Teixeira? A prudência me impele pelo menos a destacar a apropriação que podemos fazer de suas concepções no momento atual, o que pode eventualmente sugerir alguns caminhos. Distinguia ele, em *Educação no Brasil* (1969), presentes efervescentes e presentes estagnados. Nos primeiros o passado estaria vivo, entreabrindo o futuro. Nos outros, o presente seria depreciado em nome do passado transformado em objeto de culto nostálgico e paralisante. Com lucidez continuava: "Toda verdadeira crise humana é uma crise de compreensão do presente, (...). Cabe-nos (...) tornar o presente compreensível, a despeito das contradições, por intermédio do que chamamos cultura".[24]

O centro da nossa crise atual é a violência encarnada nas instituições, com todas suas múltiplas faces e perigos: na família, onde muitas situações revelam a desproteção de crianças, mulheres e idosos; na escola, espaço de discriminação, de exclusão de classe, etnia e gêne-

[24] Anísio Teixeira (1969, pp. 367-385).

ro; no trabalho, urbano ou rural: a presença precoce da criança, os índices alarmantes de acidentes, o esvaziamento das organizações sindicais, a violação dos direitos e a desumanidade das relações, condições e processos de trabalho; na política: a hegemonia da globalização financeira que reduziu o papel dos estados nacionais e o controle social democrático sobre o rumo do atendimento às necessidades fundamentais dos indivíduos, a recolonização latino-americana, a corrupção no trato da coisa pública.

A globalização econômica tem revelado a tirania do dinheiro e também da informação, o crescimento da miséria, a crise de identidades e a manutenção da injustiça social. Se o centro da crise atual é a violência que cresce, diante da ausência de sentido para se estar no mundo, o mais grave é o quanto ela está instalada dentro de nós. Em maior ou menor grau também estamos impregnados pela cultura do consumismo, pela atitude de negação ou resignação diante do sofrimento alheio, também temos banalizado o sofrimento humano, apreendendo-o de forma dissociada da injustiça que acarreta.

A crise do presente na educação contemporânea não é apenas problema dos que não a possuem, mas de todos, sobretudo dos próprios educadores. "A pedagogia atua apenas sobre o humano. A ela interessa constituir aquele grupo humano com o qual qualquer projeto futuro pode contar." (Gonzaga Teixeira, 2000, p. 106). Aqueles que realmente se dedicam e acreditam. A utopia está justamente aí nesse sentir-se. Nessa perspectiva, a utopia não tem alvo externo: enraíza-se nesse fazer parte, nessa companhia, nessa socialização das nossas experiências mais íntimas tanto na escola quanto no trabalho (idem, pp. 105-107 e 128). Nessa socialização de experiências, a negação e a recusa ao reconhecimento do nosso sofrimento no trabalho e na escola constitui importante obstáculo ao reconhecimento do sofrimento dos que estão sem trabalho e sem escola (Dejours, 1999, p. 46). É possível que se alegue que esse sofrimento não é algo novo e sempre existiu. De fato, o novo não está na iniquidade, na injustiça ou no sofrimento imposto ao outro. Está no fato de que

hoje essa imposição pareça razoável, justificada. A novidade está, como denuncia Christophe Dejours, na banalização das condutas injustas que constituem a trama (Dejours, 1999, p. 139). Como pertencer, sem dialogar com o mundo que nos cerca? Como dialogar, sem realizar a crítica ao nosso próprio modo de pensar? Anísio dizia que o pensamento é o ato mais vigiado de todos.

A violência internalizada, mas velada, de confinarmos ideias ou pessoas a julgamentos e rótulos antecipados e definitivos, vítimas de nossos preconceitos e de avaliações equivocadas e parciais sobre as ações humanas precisa ser combatida.

> A utopia não aceita seres humilhados, diminuídos, amputados. A pedagogia mais próxima da utopia é a que coloca à disposição de cada ser humano toda a cultura humana (Gonzaga Teixeira, 2000, p. 137). É pela pedagogia que a utopia atua sobre a política e a economia. (Gonzaga Teixeira, 2000, p. 6).

Nessa direção, a obra de Anísio Teixeira é um convite para que resgatemos o sentido da qualidade da educação no que tem de substantivo, ou seja, enquanto conjunto de transformações sociais que visam eliminar privilégios, hierarquias e desigualdades, o que se faz decisivo e urgente, na medida em que a face menos explícita da autonomia que a escola brasileira goza hoje quanto ao seu projeto pedagógico, garantida pela atual Lei de Diretrizes e Bases (1996), é a que institui os estabelecimentos de ensino como alvo de concorrência e escolha dos pais. Essa escolha, no entanto, está condicionada pela desigualdade de acesso aos recursos materiais e simbólicos, provocando diferentes escolarizações. A afirmação neoliberal de uma educação de qualidade oculta o fato de que a alguns está destinada uma educação de maior qualidade que a outros (Silva, 1996, p. 83).

Apenas o senso de futuro permite uma apreciação mais refinada do real com o intuito de descortinar as possibilidades. Nossas dificuldades se instalam no largo caminho das mediações. O discurso neoliberal pode parecer sedutor, impregnando as políti-

cas globalizadoras e projetos semelhantes em vários países. Não podemos esquecer, no entanto, que tais políticas e projetos não são propriamente idênticos, pois inexiste – e a análise histórica mostra isso – correspondência perfeita entre as reformas pretendidas e as executadas, mesmo quando as opções políticas se encontram subordinadas à orientação global. O peso das tradições culturais nacionais, os constrangimentos próprios de cada contexto de escolarização, o trabalho de reinterpretação dos atores no campo escolar em cada nível, desde o mais alto centro de decisão até a sala de aula não podem ser menosprezados. Talvez fosse oportuno considerar não propriamente a globalização das políticas educacionais, mas sua hibridização (Zanten, 2000).

O que se espera da pesquisa em educação nesse momento é que transforme em problema o que é tomado como fato estabelecido, distinguindo expectativas de comportamentos (políticos, sociais, culturais e pedagógicos) de desempenhos efetivos, sacudindo a atitude acomodada, pouco ou nada crítica, dedicada exclusivamente a aprimorar o que já existe, identificando em nossa prática compartilhada os consensos que entravam o avanço da produção do conhecimento daqueles que o facilitam. Espera-se da pesquisa a crítica como dispositivo que avalia as alegações do conhecimento e que se transforma, no plano da política, num dispositivo prático, mas não estreito, de solução de problemas e de neutralização da ação perniciosa dos maus governantes. Cabe à pedagogia da pesquisa recusar o monopólio do pensamento crítico em qualquer instância e difundir atitude crítica para toda a vida social. Assim, entendo, se define a militância do pesquisador.

Cabe-nos resgatar da obra de Anísio o diálogo entre a ciência e a arte, que é também o diálogo entre a demonstração e a transfiguração, a intuição poética e o discernimento crítico, as emoções e o pensamento. Que é também a possibilidade de percepção do mundo em sua gloriosa novidade. Que desperta o entusiasmo criativo e ajuda a elevar o indivíduo a um nível mais alto de existência. Endos-

so a perspectiva de que a união da cultura artística e da cultura científica, num mundo de degradação ambiental, social e psíquica, é o eixo de uma nova educação (Costa, 1994, p. 17). É um diálogo que não tenta a derrota do oponente, mas a expansão do seu ponto de vista. É um diálogo que amplia a experiência estética e que coloca em destaque a nossa genuína capacidade criativa, não só no nível do resgate da beleza, que faz parte da existência humana, mas também nas suas "implicações ético-políticas, porque quem fala em criação, fala em responsabilidade da instância criadora com a coisa criada (...). Essa escolha ética não emana de uma enunciação transcendente, de um código de lei, mas do próprio movimento de criação" (Costa, 1994, p. 13), que precisa ser cultivado, respeitado.

Como é atual, a defesa que, desde a década de 1930, Anísio faz do diálogo da ciência com a arte! Tanto a liberdade de pensamento quanto a liberdade de criação apontam para uma escola que, desestabilizada no seu papel de agência de controle e punição social, se torne um ateliê de todos os talentos humanos. Um ateliê no qual se pratique uma disciplina na qual ocorra, como dizia Augusto Rodrigues, "(...) a junção de todas as forças no sentido de ordená-las. Portanto, disciplina em função (...) da obra feita. Não é só olho. É mão, é tudo. Até os poros do corpo em função, em equilíbrio (...) uma disciplina em que a gente esteja com tal acuidade que não atente contra o material que estamos trabalhando, e que o material nos diga também o que podemos fazer" (1983, p. 48-49). Confesso que essa forma de entender a disciplina me agrada quando penso no pesquisador. Não prescindimos do rigor teórico, mas ousamos com a nossa imaginação. Comprometemos a nossa fidelidade exclusivamente à construção dos nossos objetos à sua necessidade social. Assim, com Anísio, a pesquisa como apreensão criativa do mundo, a pesquisa como modo de educar e educar-se. Nesse ponto, o pensamento de Anísio antecipa e se aproxima da tematização do diálogo em Paulo Freire. A meta ainda é a maioridade do povo brasileiro, não só pela valorização da cultura popular, mas também pela

sua transformação em instrumento efetivo de construção da sua autonomia, entendida como um valor da educação.

A obra de Anísio Teixeira é resultado da eleição da educação como foco de trabalho. Sua motivação em torno desse foco torna-se um campo de significados justamente pela sua persistência. Um homem apaixonado, como afiança Augusto Rodrigues, "não está doente, apenas acelera seu processo interno" (Idem, ibidem). A paixão não se explica: vive-se! Entre o passado de Anísio e o nosso presente há sucessivas camadas de pensamento interpostas e que, de formas diferentes e variadas, acolheram o que pensou, escreveu e concretizou em obras que se apresentam, ainda, à frente do nosso próprio tempo. O Anísio que se torna referência está entre nós no resgate da memória e da história da nossa sociedade e da nossa educação; na generosa militância da cultura e no exercício digno da política; no diálogo da ciência com a arte; em projetos de educação que integrem a cultura e o trabalho; na força que nos move na defesa de que a educação não é privilégio!

Anísio Teixeira escrevia para participar do debate intenso sobre a educação e por esse motivo os depositários privilegiados do seu pensamento são as revistas e boletins de circulação rápida. A maioria dos livros surge, como afiança Marisa Cassim (2007), nos vazios administrativos. Eles revelam aspectos da sua luta cotidiana e uma reflexão sobre problemas que permanecem na agenda de discussões e na pauta das reivindicações das políticas públicas em nosso país. Ao apresentá-los ao leitor procuro responder às seguintes perguntas: Que problemas Anísio trata e permanecem na agenda contemporânea da educação brasileira? O que teria Anísio Teixeira a nos dizer sobre eles? Como afirma Marisa Cassim na apresentação de *Educação não é privilégio* (2007, p. 17):

> Anísio Teixeira escreveu centenas de artigos, conferências e relatórios. Livros foram poucos, apenas doze com cerca de quarenta anos de vida pública. No entanto, o esforço atual de reedição da obra de Anísio Teixeira concentrou-se inicialmente nos livros por serem es-

> ses, na maioria dos casos, os depositários privilegiados dos trabalhos que o autor, por alguma razão, selecionou.".

Assim, seu primeiro livro foi lançado no final de seu mandato como diretor da Instrução Pública da Bahia, em 1928. Seu segundo livro foi publicado depois da sua exoneração como diretor da Instrução Pública no Distrito Federal, em 1936. Mais dois livros, entre 1956 e 1957, foram publicados sob grave pressão política que quase resultou no afastamento dos cargos que ocupava. Os demais livros foram publicados no final de todos os mandatos. Os originais de *Ensino superior no Brasil* foram por ele entregues à editora, mas só seriam publicados em 1989. Recentemente a editora da UFRJ vem reeditando a obra em livros de Anísio Teixeira em coleção, sob minha organização, com o objetivo de apresentar uma perspectiva atualizada da sua reflexão, situando no âmbito das diferentes conjunturas históricas as polêmicas que se fizeram presentes através deles.

Deserto, ardente metáfora de Deus?
Deus, ardente metáfora da vacuidade
Vacuidade, ardente metáfora de Deus
Deus, ardente metáfora do deserto?

Escolham
Escolham bem
Tudo será apenas metáfora
Daquilo que nos queima a pele
Daquilo que povoa o nosso imaginário
(nossos deuses não foram sempre
interpretações daquilo que nos deu
o máximo prazer ou daquilo
que nos fez o maior mal?)

Jean-Yves Leloup

Desertos

O viajante constrói com seus próprios passos o itinerário. Anísio afirma em um dos seus livros que as sombras é que põem relevo às luzes e cores da existência. Em minha narrativa sobre sua vida e obra, com o intuito de divulgar, de um modo despretensioso, sua prática intelectual, política e educadora para as novas gerações interessadas nos desafios da educação contemporânea, deixo algumas de minhas impressões desse combate entre luz e sombra. Na luz: suas iniciativas e realizações, seu compromisso com a educação como serviço, a concepção teórica e a imaginação pedagógica que lhe dão suporte, a vontade do poder como arte. Na obscuridade: as renúncias, os sofrimentos, os equívocos, as dúvidas, as perdas.

Mais uma vez sou grata pela oportunidade de me surpreender com uma ou outra passagem dos seus livros que não havia anteriormente percebido ou dado devida importância, de participar

da sua luta na ação cotidiana pela palavra justa, no sentido da pertinência conceitual, da gramática política e da justiça social. Mais uma vez atravessamos desertos: o deserto do corpo que envelhece ou adoece; o deserto da inteligência que, aprisionada pelo que sabe, empobrece a vida; o deserto das relações onde reina o distanciamento e a solidão; o deserto da fé, quando se perdem todas as crenças e não há mais apoio para nossas representações; o deserto do luto. O ser banido, excluído, também é uma forma de deserto. Como diz Jean-Yves Leloup: "A provação do deserto é a provação da maturidade". (1998, p. 19)

Atravessar o deserto é abandonar as referências que nos habitaram. É perder as ilusões. Essa travessia se faz no cotidiano, o mais difícil de todos os exercícios. É sobre seu cotidiano como homem público que trata Anísio quando escreve seus textos, em seguida transformados em livros. Neles, o que me provocou foi algo quase inapreensível, que faz de sua obra um núcleo de reflexão sempre aberto, sempre original. Por trás da obra, o homem. Sua personalidade fascinava os amigos e fascina quem se debruça sobre seu arquivo pessoal. Concordo integralmente com Hermes Lima quando aponta, nele, a sabedoria. Antes de quaisquer das notáveis realizações que empreendeu, ele tomou para si mesmo – e a favor das novas gerações – a educação como um ato interior, um compromisso honesto em que cada problema precisava ser profundamente considerado, a despeito da opinião pública, pelo que simplesmente era, sem projeções ou julgamentos.

Há quem veja na herança de Anísio Teixeira uma tradição desafortunada e realce junto com sua luta o fracasso político diante dos oponentes. Assim proceder é realizar um julgamento condicionado pelas conjunturas nas quais atuou. A possibilidade histórica que apontou com sua obra, não pode ser menosprezada. E essa possibilidade está ainda em nosso horizonte. Hoje, mais do que nunca, a força das circunstâncias, seja no âmbito mais geral da sociedade, seja no âmbito dos nossos locais de trabalho e estudo, nos convida a

repensar a democracia e esta não é viável, como ensinou Giovani Sartori (1994), se nós, cidadãos, não a compreendermos. Daí a notável insistência de Anísio em seus livros, debruçando-se vezes seguidas e de diferentes ângulos sobre esta temática. Ele sabia que os cidadãos que compreendiam não podiam desaparecer.

A democracia encarna um projeto, o que é importante por três motivos: porque tem uma finalidade; porque a incerteza dos seus resultados não diminui o fato de que os resultados incorporados foram mesmo precedidos e promovidos por ideias e ideais compatíveis; porque cabe à educação popular promovê-la.

Como afirmado na apresentação de *Educação é um direito*, a complexidade de pensar e exercer a democracia hoje, obriga-nos – como adverte Sartori – a distingui-la enquanto conjunto de ideais normativos e práticas históricas. No coração do que uma democracia pode ou não pode ser está a discussão do consenso e do conflito. Há consensos que a facilitam e outros que a entravam. Precisamos de sabedoria para separar uns dos outros. O consenso desejável é aquele formado por uma opinião pública autônoma, o que apenas se torna possível com uma educação não doutrinária, que trabalhe na direção da emancipação intelectual e conte com uma estrutura ampla e diversa de centros de influência. A autonomia e a autorresponsabilidade criam condições para nossa felicidade e se isso não ocorre é preciso inventariar nossas motivações. Se percebermos, por exemplo, que não podemos ser livres porque tememos a liberdade, essa percepção já traz maior liberdade.

A maior lição de vida que tenho aprendido com Anísio Teixeira é a de que não importam necessariamente os problemas, mas sim o que fazemos com eles. Onde alguns viram obstáculos, ele viu também oportunidades. Apesar das críticas contundentes, Anísio nunca se arvorou a julgar, mesmo seus adversários, porque reconhecia no outro o que sabia e vivia. Acolhia e repelia numa atitude madura de quem sabia que havia um preço a ser pago pelo livre-arbítrio, assumindo as incertezas, os riscos, as carências da vida. De

onde vem a constante esperança de Anísio? Da confiança na natureza humana. Ela se torna, hoje, um critério orientador da ação existencialmente positivo que o professor necessita mais do que ninguém. Numa carta que Anísio Teixeira escreveu de Paris a Clemente Mariani, em 14/12/1946, afirma:

> Quanto mais vivo mais percebo que a natureza humana não é boa nem má, mas que faz uma diferença enorme o confiarmo-nos nela ou o desconfiarmo-nos dela. Os latinos preferem desconfiar e criaram com isto a confusão e a corrupção. Os anglo-saxões preferem confiar e estabeleceram, no mundo, o que há mais próximo de uma possível arte de governar homens, o que há de mais próximo de uma possível ordem humana. Daí minha convicção: taticamente devemos confiar na natureza humana. Ainda é a regra mais sábia.

Confiar na própria natureza é dizer sim ao objetivo maior que traçamos para nós mesmos na vida. Anísio acreditou e entregou ao mundo seus talentos laboriosamente cultivados. A inteligência em Anísio vem da sua presença em relação ao mundo interno e externo. Viveu, através da vida pública, uma espiritualidade produzida pela sua inquietação e dúvidas. A definição da espiritualidade nele está ancorada naquilo que o mobiliza. E o que o torna extraordinário é a intensidade da defesa da democracia e da educação para a democracia, que constituiu o motivo central do devotamento de sua vida, apesar dos banimentos da vida pública a que foi submetido.

Ele teve coragem para questionar os padrões culturais e sociais transmitidos pela educação que recebeu e a humildade de liberar-se da aprovação dos outros. Sua ênfase no presente permitia que atravessasse a dor e a frustração, abdicando das ilusões, embora em certos momentos parecesse ingênuo e crédulo. É que a espiritualidade do deserto, como afirma Leloup (1998), é a da infância com seu olhar inocente.

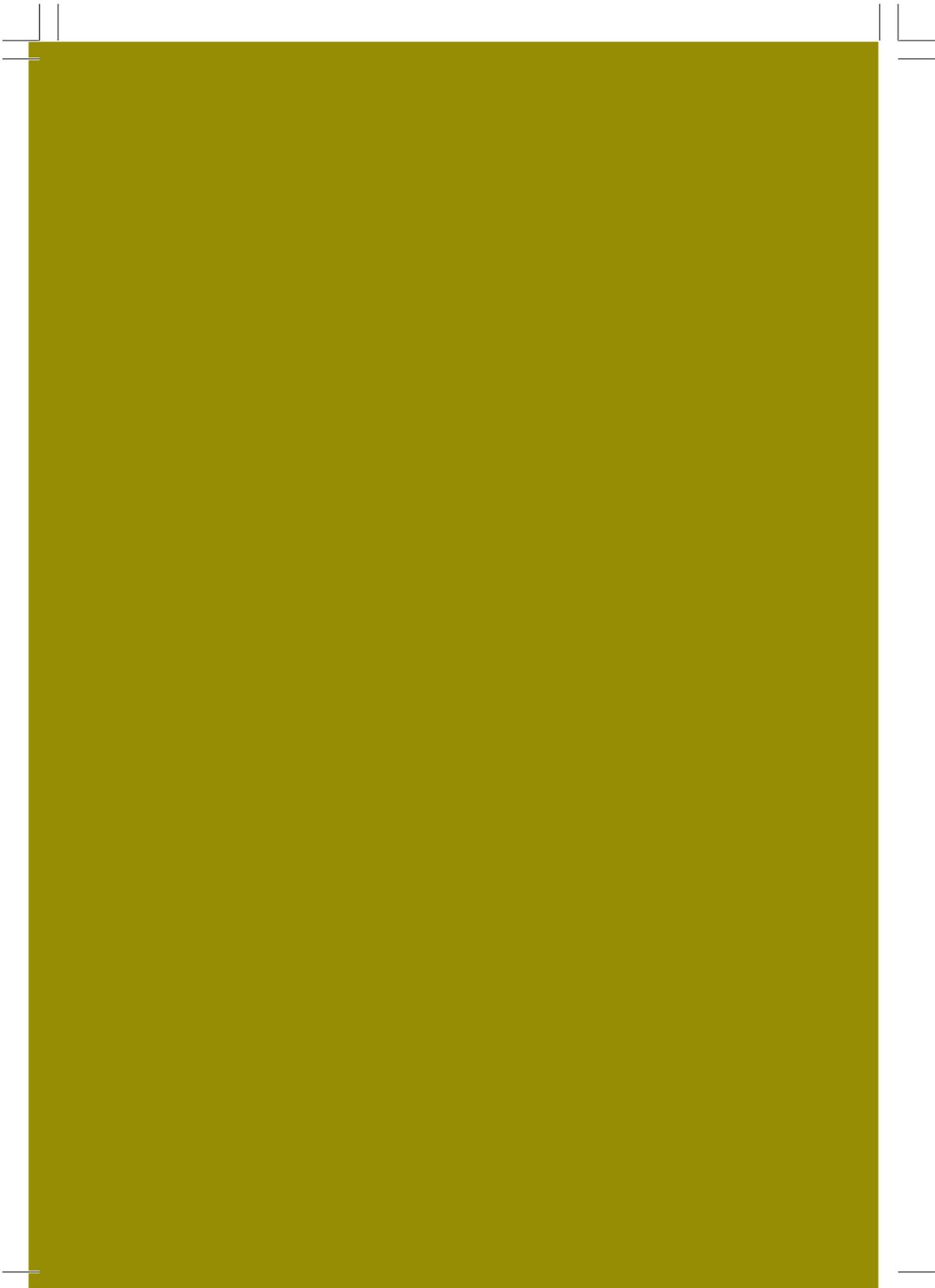
Suas palavras ainda têm força quando incitam a educação a cultivar no aprendiz a curiosidade, a firmeza de não ceder à autoridade externa sem ter forjado, na experimentação dos acertos, dos erros e da reflexão sobre eles, sua própria convicção. Sem abandonar a fé,

que transferiu da religião para a ciência, aprendeu a construir, como rocha, sobre o terreno movediço dos acontecimentos e das disputas político-ideológicas. Transformou em abundância tudo o que tocou, sendo não apenas crítico, mas ativo propositor de soluções para os problemas que enfrentou. Sua fé e esperança sustentaram, por mais que o momento se mostrasse difícil o esforço pedagógico, buscando com paciência a verdade dentro e fora de si mesmo, para encontrar a saída do labirinto dos mal-entendidos. Sua luta, tanto no plano pessoal quanto coletivo, foi pela superação da alienação, das meias verdades, das sutis distorções, das confusões, da prática ativa da crueldade que paralisa a realização de uma vida mais plena na qual as instituições democráticas e a educação democrática têm papel insubstituível. Ele trouxe à luz as agendas ocultas dos podres poderes religiosos e políticos, afirmando a educação como direito humano e social, como exercício da nossa dignidade.

> [...] Anísio tem razão. Antes de reconstruir a educação do mundo é preciso ensinar a ler à Bahia, que é um pedaço do mundo. Ele volta à Bahia, vai com Mangabeira lançar as bases dum sistema educativo lá, o qual sistema educativo levará a breca logo que o Mangabeira deixar o governo e a Bahia recair nas unhas da reação católica, apostólica, romana. Destruirão toda a obra de Anísio, como fizeram no Rio – mas ficarão tocos enterrados e esses tocos brotarão *in partibus*. E *cosi va il mondo* – lentíssi (m) amente, por meio de avanços ideológicos e recuos pragmáticos, mas sempre com pequeninos ganhos. Anísio mostrou sua grandeza de alma trocando o brilho da sua atuação pessoal na Unesco por um precário esforço educativo numa cova de cacos (e cocos) que tem o nome de Bahia.[25]

Anísio, ao ler a carta escrita por Lobato a Artur Coelho, da qual esse trecho foi extraído, chorou.

[25] Sem assinatura. Crítica ao livro *Aspectos americanos de educação (?),* de Anísio Teixeira. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT S. Ass. pi 28/36.00.00, CPDOC/FGV.

Clarice Nunes é mestra em educação pela Fundação Getulio Vargas e doutora em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. É professora titular aposentada de história da educação e pesquisadora da Universidade Federal Fluminense. Atua na área de educação, com foco em temas como história da educação, educação brasileira, formação docente, política educacional e Anísio Teixeira.

Mestres de amanhã[26]

Creio, no exame do tema que nos ocupa, que não me cumpre exprimir apenas ansiedades e esperanças a respeito dos mestres de amanhã, mas procurar antecipar, em face das condições e da situação de hoje, o que poderá ser o mestre dos dias vindouros. E entre os homens buscarei, sobretudo, caracterizar os mestres do ensino comum, do ensino destinado a todos, ou seja, na fase contemporânea, os mestres da escola primária e da escola secundária.

Deixarei de considerar o mestre de nível universitário, pois este não está a passar pelas mesmas mudanças, que começa a atingir o mestre da escola comum e, de certo modo, se está também a mudar, é muito mais dentro de linha que não apresenta ruptura com a situação anterior, mas a desenvolve e aperfeiçoa.

É o mestre da escola elementar e da escola secundária que está em crise e se vê mais profundamente atingido e compelido a mudar pelas condições dos tempos presentes. E por quê?

Porque estamos entrando em uma nova fase da civilização chamada industrial, com a explosão contemporânea dos conhecimentos, com o desenvolvimento da tecnologia e com a extrema complexidade consequente da sociedade moderna.

---

[26] Educação e o mundo moderno. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006, pp. 187-200. Originalmente publicado *na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v. 40, n. 92, pp. 10-19, out-dez. 1963.

Na realidade, o nosso esforço pela educação do homem, até muito recentemente, não chegou a ultrapassar os objetivos de prepará-lo para uma sociedade muito mais singela do que a sociedade hodierna. Tomando o exemplo das sociedades desenvolvidas, que chegaram, como no caso da América do Norte, a oferecer educação a todos até os 18 anos, a escola elementar e a secundária constituíram-se escolas intelectualmente desambiciosas, destinadas a oferecer uma educação capaz de formar os jovens para o convívio político, social e econômico, de uma sociedade de trabalho competitivo mas, ao que se acreditava, relativamente singela e homogênea. A criação mais original da sociedade americana nesse campo foi a da *comprehensive school* de nível secundário, com a flexibilidade dos seus currículos e a concentração na mesma escola de alunos os mais diversos nas aptidões, nas opções de estudo, na inteligência e nos objetivos escolares.

Esta escola, que resistiu ao severo estudo e análise de Conant[27], representa, na realidade, uma inovação em seus aspectos fundamentais. Constitui uma antecipação, se considerarmos que sua filosofia importa em reconhecer certa unidade da cultura contemporânea, a despeito da sua aparente diversidade, e a equivalência das diferentes carreiras a que se iriam devotar seus alunos.

Correta, assim, na sua estrutura, não creio, entretanto, que tenha conseguido realmente oferecer uma educação à altura do desafio dos nossos tempos. O que os nossos tempos pediam era uma forte educação intelectual para o jovem moderno, a despeito das diferentes aptidões que possuísse, dos diferentes interesses que revelasse e das diferentes carreiras a que se destinasse. A escola compreensiva reuniu todos os jovens na mesma escola e, para lhe dar a impressão de uma educação comum, diluiu o conteúdo dos diferentes programas a fim de lhes emprestar uma equivalência, que só por essa diluição se fazia verdadeira.

[27] Em *The American High-School Today.* Nova York: McGraw-Hill, 1959.

Entremente, que se passava com a civilização contemporânea? Entrava ela em fase de desenvolvimento científico até certo ponto inesperado, levando-a na indústria à automação, na vida econômica a um grau espantoso de opulência e na vida política e social a um desenvolvimento de meios de comunicação de tal extensão e vigor que os órgãos de informação e recreação viram-se subitamente com o poder de condicionar mentalmente o indivíduo, transformando-o em um joguete das forças de propaganda e algo de passivo no campo da recreação e do prazer.

O desenvolvimento contemporâneo no campo dos processos de comunicação já foi comparado com o correspondente ao da descoberta da imprensa, que gerou também, conforme sabemos, um período de certa degradação na difusão do conhecimento semelhante ao que se observa hoje com a utilização dos meios de comunicação em massa.

A verdade é que cada novo meio de comunicação, ao surgir, não produz imediatamente os resultados esperados mas, muitas vezes, a difusão do que há de menos interessante, embora mais aparentemente popular, na cultura comum.

Não é apenas isso. Cada meio novo de comunicação alarga o espaço dentro do qual vive o homem e torna mais impessoal a comunicação, exigindo, em rigor, do cérebro humano, compreensão mais delicada do valor, do significado e das circunstâncias em que a comunicação lhe é feita.

Se partirmos do período da simples comunicação oral de pessoa a pessoa, que se conheçam mutuamente no pequeno meio local, para a comunicação com o estranho e, depois, para a comunicação escrita ainda entre pessoas que se conheçam (correspondência) e, a seguir, para a comunicação escrita pelo texto e livro e pelo jornal, ainda locais, e, afinal, pelo telégrafo, pelo telefone, pelo cinema, pelo rádio, pela televisão, pela comunicação estendida a todo o planeta, que faz subitamente o homem comum não apenas o habitante de sua rua, sua cidade, seu Estado, sua nação, mas

literalmente de todo o planeta e participante de uma cultura não apenas local e nacional mas mundial, podemos ver e sentir o grau de cultivo mental necessário para lhe ser possível submeter a informação, que lhe é assim trazida de todo o mundo, ao crivo de sua própria mente, a fim de compreendê-la e absorvê-la com o mesmo sentido de integração com que recebia a comunicação local e pessoal do seu período paroquial de vida.

Não somente assim a comunicação se fez assim universal no espaço, mas também, com os novos recursos técnicos, estendeu-se através do tempo, podendo o homem em uma simples sessão de cinema visualizar as civilizações ao longo da história como sucede nos grandes espetáculos modernos em que a cultura antiga é apresentada de forma nem sequer sonhada pelos mais ambiciosos historiadores do mundo.

Toda essa imensa revolução dos meios de comunicação não poderia deixar de criar, em sua fase inicial, antes a confusão do que o esclarecimento, sobretudo porque esses meios não foram sequer conservados na posse dos grupos responsáveis pela educação do homem, como se a escrita e a imprensa, por exemplo, de certo modo se mantiveram, mas se fizeram recursos para a propaganda e a diversão comercializada, quando não para o condicionamento político e ideológico do homem.

A educação para este período de nossa civilização ainda está para ser concebida e planejada e, depois disto, para executá-la, será preciso verdadeiramente um novo mestre, dotado de grau de cultura e de treina que apenas começamos a imaginar.

Desde que surgiu a cultura escrita na história humana jamais faltaram guardiões, tanto quanto possível competentes, para conservá-la e defender-lhe, por vezes excessivamente, sua pureza. Quando afinal surgiram as universidades, o engenho humano tudo fez para resguardar-lhes a liberdade a fim de que o saber humano pelos que soubessem fosse conservado e cultivado.

Ao ampliar-se a universidade pelas escolas de cultura comum para todos, o preparo do mestre – ou seja, o guardião e transmissor da cultura – se fez até o começo do nosso século como razoável proficiência. Tanto quanto possível era ele o transmissor de uma cultura cuja significação e limites conhecia e, sobretudo, era o mais importante transmissor dessa cultura, estando em seu poder comandar até certo ponto a formação do educando.

Com a expansão dos meios de comunicação, o mestre perdeu esse antigo poder, passando a ser apenas um contribuinte para a formação do aluno, que recebe, em relativa desordem, por esses novos meios de comunicação, imprensa, rádio e televisão, massa incrível de informações e sugestões provenientes de uma civilização agitada por extrema difusão cultural e em acelerado estado de mudança.

A universidade conservou, a despeito de tudo, um certo controle dessa cultura extremamente difusa e em explosiva mudança, graças à alta qualidade dos seus professores e à vigorosa institucionalização de sua independência e liberdade, mas as escolas de cultura geral do homem comum ficaram com os mestres preparados ministrar a cultura muito mais simples e paroquial do século passado. Bem sei que o preparo destes mestres se faz cada vez mais longo e nos países mais desenvolvidos já está francamente exigindo graus universitários. A tarefa, entretanto, é bem mais difícil e complexa.

Recentemente, na Inglaterra, fez-se uma experiência de ensino universitário – o colégio universitário de Keele, que me parece merecer aqui uma referência. Como sabemos o University College of North Staffordshire surgiu em 1950, com a intenção de criar um novo tipo de ensino universitário. Não irei descrever em detalhe a experiência de Keele, mas apenas comentar o primeiro ano de estudos desse novo colégio universitário, que constitui um exemplo do tipo global de cultura que seria necessário ao homem moderno. O propósito desse ano inicial, chamado de fundamentos, é o de rever, discutir e ilustrar os fundamentos, a herança, as conquistas e os proble-

mas da civilização ocidental. Tomo do relatório sobre o progresso dessa experiência, no *Educational Yearbook* de 1959, a seguinte formulação de objetivos desse primeiro ano de estudos:

> O curso começa levando os estudantes, pela contemplação dos céus, à luz da astronomia e da física moderna, a um sentimento de espanto, maravilha e beleza. Não somente o estudante de arte mas também o cientista vê sob essa nova luz a fé e os métodos do físico, numa súmula de progresso científico a partir de Kepler, Galileu e Newton até as mais excitantes especulações da moderna cosmologia. Acompanhando os passos da inquirição humana, desde a indagação de Olbert "Por que a noite é escura?" até a teoria da criação contínua, sentir-se-á o estudante a reproduzir essa "extraordinária aventura da mente humana" no seu esforço de imaginar e descobrir a natureza do universo. Segue-se o geólogo com a descrição da história da terra durante os três bilhões de anos ou mais que antecederam o aparecimento do homem. O geógrafo, depois, estuda o clima e os fatores do meio ambiente. O biólogo introduz os seres vivos e analisa as teorias da origem e da evolução do homem. Já aí os estudantes terão atingido a dose de humildade suficiente para apreciar as conquistas das primeiras civilizações, que lhes serão apresentadas pelos professores de saber clássico, pelo filósofo, pelo teólogo e pelo historiador. Daí prossegue o curso introduzindo o estudante na consideração das características e dos problemas da civilização ocidental numa era industrial, conforme os veem os historiadores, os geógrafos, os cientistas políticos, os educadores e os economistas. A perspectiva já então é a dos dias de hoje, projetada sob esse fundo histórico, a fim de levar o estudante a sentir e apreciar os muitos e sérios problemas que hoje nos defrontam. A terceira parte do curso se detém nas realizações criadoras do homem – a língua, a literatura, as artes, a música, a arquitetura, as matemáticas, as ciências e a tecnologia e, por fim, o próprio homem e sua crença são estudados por filósofos, psicólogos, teólogos e biólogos.[28]

---

[28] *"The course begins by enhancing the studentes sense o Wonder, awe and beauty by the contemplation of the heavens as seen through the eyes of modern astronomy and physics. Not only the arts student, but the scientist also sees in a new light the faith and methods of the physcist after an outline of the progress from Kepler, Galileo and Newton to the exciting speculations of modern cosmology. Tracing the steps in the argument from Olbert´s question 'Why is it dark at night?' to the theory of continuous creation is ' an imaginative adventure of the mind' much appreciated by students newly released from the advanced-level, syllabus. The geologist follows an account of the history of the earth during the*

Atrevo-me a considerar que este deverá ser amanhã o programa de educação comum do homem moderno e não apenas, como em Keele, a introdução aos estudos de nível superior. Com os recursos técnicos modernos, estamos em condições de oferecer a cada jovem, antes de terminar o nível secundário de estudos, um quadro da cultura contemporânea, desde seus primórdios até os problemas e complexidades dos dias presentes. Não teremos todos os professores especializados com que conta Keele para sua experiência, mas, com os recursos da televisão, do cinema e do disco podemos levar todos os jovens a ver e ouvir, ou pelo menos, a ouvir, esses especialistas e, a seguir, com o professor da classe, desdobrar, discutir e complementar as lições que grandes mestres desse modo lhe tenham oferecido.

Mesmo assim, entretanto, será imensa a tarefa do professor secundário e grande deve ser o preparo, para que possa conduzir o jovem nessa tentativa de dar à sua cultura básica a largueza, a segurança e a perspectiva de uma visão global do esforço do homem sobre a terra.

Os meios modernos de comunicação fizeram do nosso planeta um pequenino planeta e dos seus habitantes vizinhos uns dos outros. Por outro lado, as forças do desenvolvimento também nos aproximaram e criaram problemas comuns para o homem contempo-

---

3 000 000 000 years or so before the emergence of man, and geographer describes and discusses climate and other environmental factors. The biologist introduces living things and discusses theories of the origin and evolution of man. By n. 31, students have reached a sufficient rate of humility to appreciate the achievement of early civilizations as presented by classicist, philosopher, theologian, and historian. The next group of lectures plunges straight into the characteristics and problems of Western society in an industrial age, as seen by historians, geographers, political scientists, members of the education department and economists. The outlook is that today with sufficient historical background to give perspective and an appreciation of the many problems now facing us. The third group is concerned with the creative achievements of man – language, literature, art, music, architecture, mathematics and science, and technology. There is a section on the study of man himself and his belief by philosophers, psychologists, sociologists, theologians and biologists."

râneo. Tudo está a indicar que não estamos longe de formas internacionais de governo. Se a isto juntarmos a explosão de conhecimentos e as mudanças que os novos conhecimentos, com suas consequências tecnológicas estão a trazer, podemos imaginar até que ponto as forças do costume, dos hábitos e das velhas crenças e preconceitos vão ser destruídas e quanto vai o homem depender de sua cultura formal e consciente, de seu conhecimento intelectual, simbólico e indireto, para se conduzir dentro da nova e desmesurada amplitude de sua vida pessoal. São portanto de assustar as responsabilidades que aguardam o mestre de amanhã. Sabemos o que se conseguiu, no passado, com a educação de grupos seletos de estudantes. Alguns estabelecimentos de educação secundária na Europa – refiro-me sobretudo ao esforço de educação seletiva acadêmica da França e Alemanha e à educação intelectual e de caráter das *English public schools* – conseguiram dar, em nível secundário, formação humana significativa para a compreensão das civilizações clássicas e do seu ideal de homem culto. A nossa tarefa é hoje muito mais difícil. Primeiro porque precisamos fazer algo semelhante para todos e não apenas para alguns e segundo porque já não estaremos ministrando a cultura clássica mas a complexa, vária e, sob muitos aspectos, abstrusa cultura científica moderna.

Diante dos novos recursos tecnológicos, ouso crer ser possível a completa reformulação dos objetivos da cultura elementar e secundária do homem de hoje e, em consequência, alterar a formação do mestre para essa sua nova tarefa.

Que haverá hoje que nos possa sugerir o que poderá vir a ser a escola de amanhã? Perdoem-me que lhes lembre as transformações operadas nos grandes empreendimentos que dirigem a informação e as diversões modernas: a imprensa, o cinema, o rádio e a televisão. Entregues à iniciativa privada e dominadas pelo espírito de competição, o jornal, a revista, a produção de filmes e as estações de rádio e televisão fizeram-se grandes serviços técnicos e desenvolveram

profissionais especializados, dotados de extrema virtuosidade, que se empenharam em se por à altura dos recursos tecnológicos e do grau de expansão da cultura moderna. Algo de semelhante será o que irá suceder com a escola, com a classe e com o professor. Se a biblioteca, de certo modo, já fizera o mestre um condutor dos estudos do aluno e não propriamente um transmissor de cultura, os novos recursos tecnológicos e os meios audiovisuais irão transformar o mestre no estimulador e assessor do estudante, cuja atividade de aprendizagem deve guiar, orientando-o em meio às dificuldades da aquisição das estruturas e modos de pensar fundamentais da cultura contemporânea de base científica em seus aspectos físicos e humanos. Mas do que o conteúdo do conhecimento em permanente expansão, cabe-lhe, com efeito, ensinar o jovem aprendiz a aprender os métodos de pensar das ciências físico-matemáticas, biológicas e sociais, a fim de habilitá-lo a fazer de toda sua vida uma vida de instrução e estudos.

Talvez se possa dizer, embora represente uma grande simplificação, que a educação até há pouco tempo oferecida pela escola não passou, no nível elementar, da aprendizagem das artes de ler e escrever, como instrumento de comunicação e de trabalho, seguida de uma iniciação medíocre á vida cívica de sua nação; no nível secundário, do preparo do adolescente para as ocupações que requerem certo nível técnico e para a continuação dos seus estudos em nível superior,e no nível superior, do preparo do profissional de nível superior e o de *scholar* ou pesquisador. Fora disto, há que notar que as universidades se constituíram elas próprias centros de pesquisa, de descoberta do conhecimento e de sua expansão.

Ora, somente este grupo último de pesquisadores está efetivamente de posse dos instrumentos e dos objetivos da cultura científica em que estamos imersos e que nos conduz, sem dela termos real e efetiva consciência. O próprio *Scholar* e pesquisador, embora seja o maior contribuinte dessa cultura moderna, só raramente

tem dela consciência adequada, pois o grau de especialização do seu trabalho o obriga a tal concentração de esforços e de interesse, que lhe dificulta, se não impede a visão global dessa cultura.

O fato, contudo, de estar, mais empenhado em descobrir, em aumentar o saber do que no saber existente propriamente dito fá-lo o que há de mais próximo em nossa sociedade do que deveria ser cada um dos membros dessa sociedade. Longe de mim julgar possível que cada um de nós venha a ser um pesquisador no sentido acadêmico. Nem seria possível, nem resolveria a dificuldade da sociedade contemporânea.

De certo modo, o que estou a insinuar é talvez até mais amplo, embora não me pareça tão difícil. Se a experiência de Keele pode constituir exemplo do que se deveria fazer para dar ao cidadão do nosso tempo a *Weltanschauung* da cultura contemporânea, convém recordar que isto representaria somente a aquisição de uma visão adequada ao nosso tempo. Embora extremamente importante, esta visão não lhe bastará, se dela não emergir a atitude e o propósito profundos de se fazer um eterno estudante cujo interesse permanente e vivo seja o de aprender sempre e mais. E nisto lembrará ele o pesquisador. Mas, enquanto este é um empenhado em um pequeno campo de conhecimento e devotado a ampliá-lo, o cidadão comum é um homem comum empenhado em compreender e em agir cada vez mais lucidamente e mais eficientemente em sua ocupação e em sua vida global, pois lhe cumpre sentir-se responsável pela sua sociedade.

Acaso já refletimos que se considerarmos utópica essa aspiração, teremos lavrado a nossa condenação à civilização científica que o homem está criando, mas será incapaz de dirigir e comandar? O que nos leva a considerar utópico esta imaginada integração do homem com sua criação científica é a situação ainda dominante na educação oferecida pela escola.

H. G. Wells, um dos reconhecidos profetas dos primeiros tempos de nosso século, proclamou, na década de 1920, que nos achá-

vamos então em um páreo entre educação e catástrofe. Já na outra década venceu a catástrofe, de que somente agora parece vamos emergindo. O nosso otimismo, entretanto, não pode ser grande, pois, se sentimos nos entendimentos recentes um alvorecer de sabedoria política, o que por certo nos conforta, por outro lado, no campo da educação, cumpre-nos registrar apenas alguns significativos progressos no preparo de novos cientistas. Na educação comum do homem comum os progressos são os mais modestos. O homem comum está caminhando para ser o escravo como o entendia Aristóteles, ou seja, o homem que está na sociedade mas não é da sociedade. O progresso científico está na sela e conduz o homem nenhum de nós sabe para onde.

Ou melhor, todos sabemos, pois ninguém desconhece que se a educação é cada vez mais fraca, o anúncio e a propaganda são cada vez mais fortes e a nossa sociedade – sobretudo nos países em que já se fez afluente – é uma sociedade cujo objetivo se reduz o de consumir cada vez maiores quantidades de bens materiais. Conseguimos condicionar o homem para essa carreira de consumo, inventando necessidades e lançando-o num delírio de busca ilimitada de excitação de falsos bens materiais.

Ora, se o anúncio logrou isto obter foi porque os meios de influir e condicionar o homem se fizeram extremamente eficazes. Não será isto uma razão para não considerar utópico o nosso desejo de formar um homem capaz de ser responsável pela sua sociedade, não seu joguete, ou seu escravo no sentido aristotélico?

Para isto, ouso pensar, tudo estaria em formar um mestre, esse mestre de amanhã, que fosse um pouco do que já são hoje certos jornalistas de revistas e páginas científicas, um pouco dos chamados por, vezes injustamente, popularizadores da ciência, um pouco dos cientistas que chegaram a escrever de modo geral e humano sobre a ciência, um pouco dos autores de enciclopédias e livros de referência e, ao mesmo tempo, mais do que tudo isto. O mestre de amanhã

teria com efeito de ser treinado para ensinar basicamente as disciplinas do pensamento científico, ou sejam, a disciplina do pensamento matemático, a do pensamento das ciências sociais e, com fundamento nessa instrumentação da inteligência contribuir para que o homem ordinário se faça um aprendiz com o desejo de continuar sempre aprendendo, pois sua cultura não só é intrinsecamente dinâmica mas está constantemente a mudar-lhe a vida e a obrigá-lo a novos e delicados ajustamentos. Por que não será impossível este mestre? Porque são extraordinários os recursos tecnológicos que terá para se fazer um mestre da civilização científica, podendo para isto utilizar o cinema como forma descritiva e narrativa e a televisão como forma de acesso a mestre maiores do que ele. O mestre seria algo como um operador de recursos tecnológicos modernos para apresentação e o estudo da cultura moderna e como estaria, assim, rodeado e envolvido pelo equipamento e pela tecnologia produzida pela ciência, não lhe seria difícil ensinar o método e a disciplina intelectual do saber que tudo isso produziu e continua a produzir. Sua escola de amanhã lembrará muito mais um laboratório, uma oficina, uma estação de televisão do que a escola de ontem e ainda de hoje. Entre as coisas mais antigas, lembrará muito mais uma biblioteca e um museu do que o tradicional edifício de salas de aulas. E, como intelectual, o mestre de amanhã, nesse aspecto, lembrará muito mais o bibliotecário apaixonado pela sua biblioteca, o conservador de museu apaixonado pelo seu museu, e, no sentido mais moderno, o escritor de rádio, de cinema ou de televisão apaixonado pelos seus assuntos, o planejador de exposições científicas, do que o antigo mestre-escola a repetir nas classes um saber já superado.

Não se diga que estou a apresentar observações que somente se aplicam a sociedades afluentes. O caso dos países subdesenvolvidos não é diverso, porque os recursos tecnológicos da propaganda e do anúncio também já lhe chegaram e não lhe será possível repetir a história dos sistemas escolares, mas adaptar-se às

formas mais recentes da escola de hoje. Está claro que concretamente seu problema é diverso. Sua luta não é ainda para comandar a produtividade, mas para chegar à produtividade. Sua busca pelos bens materiais é muito mais imediata e dispensa os esforços da Madison Avenue. Paradoxalmente, entretanto, o espírito do anúncio e da propaganda lhe chegam antes de haver podido mudar sua estrutura social para se fazer uma sociedade científica de alta produtividade. E, por isto mesmo, o anúncio ainda é mais tragicamente irônico. Somos pela propaganda condicionados para desejar o supérfluo, para atender necessidades inventadas, antes de haver atendido às nossas reais necessidades.

Também, portanto, teremos de ter novas escolas e novos mestres, embora venham a ser eles aqui mais os iniciadores do método científico nas escolas do que os simples adaptadores das escolas das sociedades afluentes já em pleno domínio da produção e do progresso científico.

Como marchamos, entretanto, para uma situação idêntica, cumpre-nos esforçarmo-nos para queimar as etapas e construir a sociedade moderna com uma escola ajustada ao tipo de cultura que ela representa.

Todas essas considerações nascem de uma atitude de aceitação do progresso científico moderno, de aceitação das terríveis mudanças que este progresso está impondo à vida humana e da crença de que ainda não fizemos em educação o que deveria ser feito para preparar o homem para a época a que foi arrastado pelo seu próprio poder criador. Todo o nosso passado, os nossos mais caros preconceitos, os nossos hábitos mais queridos, a nossa agradável vida paroquial, tudo isto se levanta contra o tumulto e a confusão de uma mudança profunda da cultura, como a que estamos sofrendo. Contudo, a mocidade está a aceitar esta mudança, é verdade que um tanto passivamente, mas sem nada que lembre a nossa inconformidade. A mudança, todos sabemos, é

irreversível. Só conseguiremos restaurar-lhe a harmonia, se conseguirmos construir uma educação que a aceite, a ilumine e a conduza num sentido humano.

O desafio moderno é sobretudo este: conseguir que todos os homens adquiram a disciplina intelectual de pensamento e estudo que, no passado, conseguimos dar aos poucos especialistas dotados para essa vida intelectual. O conhecimento e a vida adquiriram complexidade tamanha que só uma autêntica disciplina mental poderá ajudá-lo a se servir da ciência, a compreender a vida em sua moderna complexidade e amplitude e a dominá-la e submetê-la à uma ordem humana.

Ao alvorecer da vida de pensamento racional que deu origem à nossa civilização ocidental, os primeiros professores tiveram em Sócrates seu mais significativo modelo. Nada menos podemos pedir hoje ao professor de amanhã. Os mestres do futuro terão de ser familiares dos métodos e das conquistas da ciência e, desde a escola primária, iniciar a criança e depois o adolescente na arte, sempre difícil e hoje extremamente complexa, de pensar objetiva e cientificamente, de utilizar os conhecimentos que a pesquisa lhe está a trazer constantemente e de escolher e julgar os valores, com que há de enriquecer sua vida neste planeta e no espaço que está em vésperas de conquistar. Reunindo, assim, funções de preceptor e sacerdote, e profundamente integrado na cultura científica, o mestre do futuro será o sal da terra, capaz de ensinar-nos, a despeito da complexidade e confusão modernas, a arte da vida pessoal em uma sociedade extremamente impessoal.

Ciência e arte de educar [29]

A arte de educar – a educação –, nos últimos cem anos, passou por um desenvolvimento que se caracteriza por uma revisão de conceitos e de técnicas de estudo, à maneira, dir-se-ia, da transformação operada na arte de curar – a medicina – quando se emancipou da tradição, do acidente, da simples "intuição" e do empirismo e se fez, como ainda se vem fazendo, cada vez mais científica.

Todos sabemos que isto se deu com a medicina devido aos progressos dos métodos de investigação e de prova. O desenvolvimento das ciências que lhe iam servir de base e das técnicas científicas de que iria cada vez mais utilizar-se e, mesmo, apropriar-se, levaram a medicina a um progresso crescente, com a aplicação cada vez mais consciente de métodos próprios de investigação e de prova. São desse tipo – claro que sob os influxos dos progressos mais recentes ainda de outras ciências – os desenvolvimentos que desejamos suscitar na educação, com o cultivo, nos centros de pesquisas, que se estão fundando no Brasil, de métodos próprios de investigação e prova no campo educacional.

Como a medicina, a educação é uma arte. E arte é algo de muito mais complexo e de muito mais completo que uma ciência. Convém, portanto, deixar quanto possível claro de que modo as artes podem se fazer científicas.

Arte consiste em modos de fazer. Modos de fazer implicam no conhecimento da matéria com que se está lidando, em métodos de operar com ela e em um estilo pessoal de exercer a atividade artística. Nas belas-artes, ao estilo pessoal chegamos a atribuir tamanha importância que, muitas vezes, exagerando, consideramos que a personalidade artística é tudo que é necessário e sufi-

---

[29] Anísio Teixeira. Ciência e arte de educar. In: *A educação no mundo moderno.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006, pp. 67-86. Palestra apresentada na sessão de encerramento do I Seminário Interestadual de Professores, realizado em janeiro de 1957, em São Paulo, pelos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais. Originalmente publicada na revista *Educação e Ciências Sociais,* v. 2, n. 5, pp. 5-22, ago. 1957. [N. da E.]

ciente para produzir arte. Não é verdade. Mesmo nas belas-artes, o domínio do conhecimento e o domínio das técnicas, se por si não bastam, são, contudo, imprescindíveis à obra artística.

A educação pode, com alguns raros expoentes, atingir o nível das belas-artes, mas, em sua generalidade, quase sempre, não chega a essa perfeição, conservando-se no nível das artes mecânicas ou práticas, entendidos os termos no sentido humano e não no sentido de maquinal, restritivo apenas quanto ao belo estético.

O progresso nas artes – sejam belas ou práticas – se fará um progresso científico, na medida em que os métodos de estudo e investigação para esse progresso se inspirem naquelas mesmas regras que fizeram e hão de manter o progresso no campo das ciências, ou seja, as regras – para usar expressão que não se precisa definir – do "método científico".

A passagem, no campo dos conhecimentos humanos, do empirismo para a ciência foi e é uma mudança de métodos de estudo, graças à qual passamos a observar e descobrir de modo que outros possam repetir o que observamos e descobrimos e, pois, confirmar os nossos achados, que assim se irão acumulando e levando a novas buscas e novas descobertas. Se esta foi a mudança que originou os corpos sistematizados de conhecimentos a que chamamos ciência, um outro movimento, paralelo ao das ciências e dele consequente mas, de certo modo autônomo, foi o da mudança das "práticas" humanas pela aplicação do conhecimento científico. Ao conhecimento empírico correspondiam as práticas empíricas, ao conhecimento científico passaram a corresponder as práticas científicas. Com efeito, as práticas fundadas no que a ciência observou, descobriu e acumulou e, por seu turno, obedecendo aos mesmos métodos científicos, se transformaram em práticas tecnológicas e desde modo renovadas, elas próprias se constituíram em fontes de novos problemas, novas buscas e novos progressos.

Com o desenvolvimento das ciências físicas e matemáticas e, depois, das ciências biológicas, as artes da engenharia e da medi-

cina, obedecendo em suas "práticas" às regras científicas da observação, da descoberta e da prova puderam frutificar nos espantosos progressos modernos. Algo de semelhante é que se terá de introduzir na arte de educar, a fim de se lhe darem as condições de desenvolvimento inteligente, controlado, contínuo e sistemático, que caracterizam o progresso científico.

Não se trata, pois, de criar propriamente uma "ciência da educação", que, no sentido restrito do termo, como ciência autônoma, não existe nem poderá existir; mas de dar condições científicas à atividade educacional, nos seus três aspectos fundamentais – de seleção de material para o currículo, de métodos de ensino e disciplina, e de organização e administração das escolas. Por outras palavras: trata-se de levar a educação para o campo das grandes artes já científicas – e de dar aos seus métodos, processos e materiais a segurança inteligente, a eficácia controlada e a capacidade de progresso já asseguradas às suas predecessoras relativamente menos complexas.

Está claro que essa inteligência da arte de educar a afasta radicalmente das artes predominantemente formais, como a do direito, por exemplo, com a qual, aliás, temos, como país, uma irresistível inclinação a identificar a educação. Com efeito, embora não caiba aqui a análise aprofundada dessa inclinação, os sinais são muito evidentes de que ainda consideramos educar antes como uma arte dominantemente formal, à maneira do direito[30], do que uma arte material, à maneira da medicina ou da engenharia.

Fora essa tendência distorciva, mais entranhada quiçá do que o imaginamos e que importa evitar, a introdução de métodos científicos no estudo da educação não irá determinar nada de imediatamente revolucionário. As artes sempre progrediram. Mas, antes do método científico, progrediram por tradição, por acidente, pela pres-

---

[30] Também o direito não é uma arte puramente formal, mas não faltam os que o julgam algo de meramente convencional, se não de arbitrário.

são de certas influências e pelo poder "criador" dos artistas. Com o método científico, vamos submeter as "tradições" ou as chamadas "escolas" ao crivo do estudo objetivo, os acidentes, às investigações e verificações confirmadoras e o poder criador do artista, às análises reveladoras dos seus segredos, para a multiplicação de suas descobertas; ou seja, vamos examinar as rotinas e variações progressivas, ordená-las, sistematizá-las e promover, deliberadamente, o desenvolvimento contínuo e cumulativo da arte de educar.

Não se diga, entretanto, que tenha sido sempre este o entendimento do que se vem chamando de ciência da educação, à qual aludimos com as devidas reservas. Pelo contrário, o que assistimos nas primeiras décadas deste século e que só ultimamente se vem procurando corrigir foi a aplicação precipitada ao processo educativo de experiências científicas que poderiam ter sido psicológicas, ou sociológicas, mas não eram educacionais, nem haviam sido devidamente transformadas ou elaboradas para a aplicação educacional.

De outro lado, tomaram-se de empréstimo técnicas de medida e experiência das ciências físicas e se pretendeu aplicá-las aos fenômenos psicológicos e mentais, julgando-se científicos os resultados, porque as técnicas – tomadas de empréstimo – eram científicas e podiam os tais resultados ser formulados quantitativamente.

Houve, assim, precipitação em aplicar diretamente na escola "conhecimentos" isolados de psicologia ou sociologia e, além disto, precipitação em considerar esses "conhecimentos" verdadeiros conhecimentos.

A realidade é que não há ciência enquanto não houver um corpo sistemático de conhecimentos, baseados em princípios e leis gerais, que lhe deem coerência e eficácia. Aí estão as ciências matemáticas e físicas com todo seu lento evoluir até que pudessem florescer nas grandes searas das tecnologias, que correspondem à sua aplicação aos problemas práticos da vida humana. Logo após vem o

ainda mais lento progresso das ciências biológicas e a agronomia, a veterinária e a medicina como campos de aplicação tecnológica.

Para que as "práticas" educativas possam também beneficiar-se de progresso semelhante, será preciso antes de tudo que as ciências que lhe irão servir de fontes se desenvolvam e ganhem a maturidade das grandes ciências já organizadas. Até aí, há que aceitar não só que o progresso seja lento mas também algo incerto e, sobretudo, não suscetível de generalização. Antes, porém, progredir assim, tateando, sentindo os problemas em toda sua complexidade, mantendo em suspenso os julgamentos, do que julgar que podemos simplificar a situação, considerá-la puramente física ou biológica e aplicar métodos e técnicas aceitáveis para tais campos, mas inadequados para o campo educativo, pela sua amplitude, variedade e complexidade.

Convém insistir, realmente, na distinção entre o campo da ciência e do conhecimento em si e o campo da aplicação do conhecimento e da prática ou da arte. Bastaria, talvez, dizer que a ciência é abstrata, isto é, que busca conhecer seu objeto num sistema tão amplo de relações, que o conhecimento científico, como tal, desborda de qualquer sistema particular, para se integrar num sistema tão geral, que nele só contam as relações dos conhecimentos entre si; e que a "prática" é um sistema concreto e limitado, em que aqueles conhecimentos se aplicam com as modificações, alterações e transformações necessárias à sua adaptação à situação. Por isto mesmo, não produz a ciência, não produz o conhecimento científico, por si mesmos, uma regra de arte, ou seja, uma regra de prática.

Leis e fatos, que são os produtos das ciências, ministram ao prático não propriamente regras de operação, mas recursos intelectuais para melhor observar e melhor guiar sua ação no campo mais vasto, mais complexo, com maior número de variáveis da sua indústria ou da sua arte. A velha expressão "na prática é diferente" é um modo simples de indicar essa verdade essencial de que a ciência é um recurso indireto, é um intermediário e nunca

uma regra direta de ação e de arte. A ciência é uma condição – e mesmo uma condição básica – para a descoberta tecnológica ou artística, mas não é, ou ainda não é essa descoberta. Quando se trata de tecnologia das ciências físicas, o processo prático não chega à exatidão do processo de laboratório, mas pode chegar a graus apreciáveis de precisão. Todavia, se a tecnologia reporta-se a um processo de educação, podemos bem imaginar quanto as condições de laboratório são realmente impossíveis de transplantação para a situação infinitamente mais complexa da atividade educativa.

Não quer isto dizer que ciência seja inútil, mas que sua aplicação exige cuidados e atenções todo especiais, valendo o conhecimento científico como um ingrediente a ser levado em conta, sem perder de vista, todos os demais fatores.

Em educação, muita coisa se fez em oposição a esse princípio tão óbvio, com a aplicação precipitada de conhecimentos científicos – ou supostamente científicos – diretamente como regras de prática educativa e a transplantação de técnicas quantitativas das ciências físicas para os processos mentais, quando não-educativos, importando tudo isto em certo descrédito da própria ciência.

Para tal situação concorreu, sem dúvida, o fato de nem sempre haverem sido as "práticas educativas" as fornecedoras dos "dados" do problema, como deverá ser, se tivermos de contar com a ciência para nos ajudar a progredir na arte de educar. E em segundo lugar, concorre certa impaciência dos resultados positivos que aflige tanto – *hélas!*- as ciências sociais ou humanas que servem de fonte e base a uma possível arte de educar menos empírica e mais científica.

Com efeito, tais ciências não nos irão dar regras de arte mas conhecimentos intelectuais para rever e reconstruir, com mais inteligência e maior segurança, as nossas atuais regras de arte, criar, se possível, outras e progredir em nossas "práticas educacionais*"*, isto é, nas práticas mais complexas da mais complexa arte humana.

Tudo, na realidade, entra nessa prática. A nossa filosofia, concebida como o conjunto de valores e aspirações, as ciências biológicas, psicológicas e sociais, todas as demais ciências como conteúdo do ensino, enfim, a cultura, a civilização e todo o pensamento humano em seus métodos e em seus resultados. Prática desta natureza e desta amplitude não vai buscar suas regras em nenhuma ciência isolada, seja mesmo a psicologia, a antropologia ou a sociologia; mas em todo o saber humano e, por isto mesmo, será sempre uma arte em que todas as aplicações técnicas terão de ser transformadas, imaginativa e criadoramente, em algo de plástico e sensível suscetível de ser considerado antes sabedoria do que saber – opostos tais termos um ao outro no sentido de que a sabedoria é, antes de tudo, a subordinação do saber ao interesse humano e não ao próprio interesse do saber pelo saber (ciência) e muito menos a interesses apenas parciais ou de certos grupos humanos.

Mas toda essa dificuldade não será pretexto para que o educador se entregue à rotina, ao acidente ou ao capricho, mas estímulo a buscar cooperar na transição da educação do seu atual empirismo para um estado progressivamente científico.

Dois problemas diversos avultam nessa transição. O primeiro, é o do desenvolvimento das ciências – fonte da educação. Assim como as ciências matemáticas e físicas são as ciências fonte principais da Engenharia, assim como as ciências biológicas são as ciências-fonte principais da medicina, assim a psicologia, a antropologia e a Sociologia são as ciências-fonte principais da educação.

Enquanto estas últimas não se desenvolverem até um mais alto grau de maturidade e segurança, não poderão dar à educação os elementos intelectuais necessários para a elaboração de técnicas e processos que possam constituir o conteúdo de uma possível "ciência de educação". E este é o segundo problema. Porque ainda que as ciências-fonte quanto à educação estivessem completamente desenvolvidas, nem por isto teríamos automaticamente a edu-

cação renovada cientificamente, pois, conforme vimos, nenhuma conclusão científica é diretamente transformável em regra operatória no processo de educação. Todo um outro trabalho tem de ser feito para que os fatos, princípios e leis descobertas pela ciência possam ser aplicados na prática educacional.

Na própria medicina, com efeito, atrevo-me a afirmar, os princípios e leis da ciência servem antes para guiar e iluminar a observação, o diagnóstico e a terapêutica, não se impondo rigidamente como regras à arte médica, regras de clínica, regras imperativas da arte de curar.

A ciência oferece, assim, a possibilidade de um primeiro desenvolvimento tecnológico, que fornece à arte melhores recursos para a investigação dos seus próprios problemas e, deste modo, sua melhor solução. Num segundo desenvolvimento também tecnológico, oferece recursos novos para o tratamento e a cura, mas a arte clínica continua sendo uma arte de certo modo autônoma, a ser aprendida à parte, envolvendo métodos próprios de investigação e análise, de registro dos casos, de comparações e analogias, de experiência e tirocínio, em que, além de um conteúdo próprio mais amplo do que os puros fatos científicos, sobressaem sempre o estilo pessoal do médico, sua originalidade e seu poder criador. A ciência, aliás, longe de mecanizar o artista ou o profissional, arma sua imaginação com os instrumentos e recursos necessários para seus maiores voos e audácias.

Ora, o mesmo é o que há de ocorrer no domínio da educação, da arte de educar. Neste, o campo precípuo ou específico – ateliê, laboratório ou oficina – é a sala de aulas, onde oficiam os mestres, eles próprios também investigadores, desde o jardim de infância até a universidade. São as escolas o campo de ação dos educadores, como os hospitais e as clínicas são o dos médicos.

Os especialistas de ciências autônomas são grandes contribuintes para a chamada ciência médica, como serão para a que vier a se chamar de ciência da educação, mas nenhum resultado científico, isto é, o

conhecimento de cada ciência, mesmo ciência básica ou ciência-fonte, é por si um conhecimento educacional ou médico, nem dará diretamente uma regra de ação médica ou educacional. Tais conhecimentos ajudarão o médico ou o educador a observar melhor, a diagnosticar melhor e, assim, a elaborar uma melhor arte de educar.

Tomemos uma ilustração qualquer. Sejam, por exemplo, os testes de inteligência, que se constituíram, por certo, um dos mais destacados recursos novos da "ciência" para a técnica escolar. Para que servem eles? Para diagnosticar com maior segurança limites de capacidade de aprender do aluno. Se os tomarmos apenas para isto, aumentaremos sem dúvida os nossos recursos de observação e conhecimento do aluno e melhor poderemos lidar com as situações de aprendizagem, sem perder de vista as demais condições e fatores de tais situações.

Se, porém, ao contrário, tomarmos esse recurso parcial de diagnóstico mental como uma regra educativa e quisermos homogeneizar rigidamente os grupos de Q.I. idêntico ou aproximado e proceder uniformemente com todos seus componentes, não estaremos obedecendo à complexidade total da situação prática educativa e muito menos a nenhuma ciência da educação, pois esta não reconheceria tal classificação como válida, reconhecendo hoje que a situação é totalmente empírica, incluindo fatores entre os quais o Q.I. é apenas um no complexo da situação aluno-professor-grupo-meio em que se encontra o aprendiz.

Nem por isto será, entretanto, inútil o conhecimento do Q.I., pois a alteração da capacidade de aprender do aluno passa, em face dos dados do Q.I., a ser vista e estudada sob outra luz.

A ciência, assim, como já afirmamos, não oferece senão um dado básico e jamais a regra final da operação. Esta há que ser descoberta no complexo da situação de prática educativa, em que se encontrem professor e aluno, levando-se em conta todos os conhecimentos científicos existentes, mas agindo-se autonomamente

à luz dos resultados educativos propriamente ditos, isto é, a formação, o progresso, o desenvolvimento humano do indivíduo em questão, ou seja, o aluno.

Nesta fase é que vimos entrando ultimamente. Há um real amadurecimento entre as ciências especiais, fontes da educação, superados os entusiasmos das primeiras descobertas. Com relação aos testes de inteligência, até o nome vem sendo hoje evitado, preferindo-se o nome de testes de aptidões diferenciais, pois já se reconhece que estamos longe de medir o famoso *g* ou fator geral, mas medimos apenas uma série de aptidões decorrentes da cultura em que se acha imersa a criança e não inteiramente independente da educação anterior. Não é isto nenhum descrédito para os testes chamados de inteligência, mas pelo contrário, um progresso, uma nova precisão.

Prejudicial, talvez, foi antes o excessivo entusiasmo anterior. A precipitada aplicação de produtos ainda inacabados de "ciência" à escola parece haver exacerbado certos aspectos quantitativos e mecanizantes, conduzindo ao tratamento do aluno como algo abstrato a ser manipulado por critérios de classificação em grupos supostamente homogêneos, dando ao professor a falsa esperança de poder ensinar por meio de receitas, muitas das quais de científicas só tinham a etiqueta.

Com relação à "ciência" do ato de aprendizagem o mesmo novo desenvolvimento se pode observar. Compreende-se melhor que "aprender" é algo de muito mais complexo do que se poderia supor e francamente uma atividade prática a ser governada, se possível, por uma psicotécnica amadurecida e não pela psicologia. Ora, quanto isto nos distancia das "leis" de aprendizagem, em que se ignoravam, além de muito mais, as relações professor-aluno-colegas e se imaginava o aprendiz como um ser isolado e especial que operasse abstratamente, como abstratas haviam sido e não podiam deixar de ser as experiências de laboratório que haviam conduzido às supostas leis de aprendizagem!

Para essa precipitada aplicação na escola de resultados fragmentários e imaturos da ciência, concorreu também – e merece isto registro especial – uma peculiar prevenção, digamos assim, da ciência para com a filosofia, ou um dissídio entre uma e outra, de alcance e efeito negativos. Explico o que desejo significar.

Como toda ciência, foi primeiro a Filosofia e como seu progresso geralmente se processou com o distanciamento cada vez maior daquela filosofia originária, pode parecer e parece que ciência e filosofia se opõem e os conhecimentos serão tanto mais científicos quanto menos filosóficos.

Ora, tal erro é grave, mesmo em domínios como da Matemática e da física. E em educação é bem mais grave. Com efeito, se historicamente o progresso das ciências se fez com seu distanciamento dos métodos puramente dedutivos da filosofia, não quer isto dizer que as ciências não operem realmente sobre uma filosofia. Seu afastamento foi antes um afastamento de *determinada* filosofia exclusivamente especulativa, ou melhor "livremente" especulativa, para a adesão a uma *nova* filosofia de base científica. Como esta nova filosofia foi quase sempre uma filosofia implícita e não explícita, o equívoco pôde se estabelecer e durar.

A realidade é que filosofia e ciência são dois pólos do conhecimento humano, a filosofia representando o mais alto grau de conhecimento geral e a ciência tendendo para o mais alto grau de conhecimento especial. Entre ambas tem de existir um comércio permanente, a ciência se revendo à luz dos pressupostos e conceitos generalizadores da Filosofia. Neste sentido, a filosofia nutre permanentemente a ciência com suas integrações e visões de conjunto e a ciência nutre a filosofia, forçando-a a combinações e sínteses mais fundadas, menos inseguras e mais ricas.

Não se trata do quase equívoco de que a filosofia elabora os fins e a ciência os meios, mas da verdade de que ambas elaboram, criticam e refinam os fins e os meios, pois uns e outros sofrem e precisam sofrer tais processos de crítica e revisão, a ciência criando muitas

vezes novos fins com suas descobertas e a filosofia criticando permanentemente os meios à luz dos fins que lhe caiba descobrir e propor à investigação científica.

A não-existência dessa cooperação ou interação entre a ciência e a filosofia, levou a chamada "ciência da educação" a não "ter" filosofia, o que corresponde realmente a aceitar a filosofia do *status quo* e a trabalhar no sentido da tradição escolar, a que efetivamente obedeceu, agravando em muitos casos, com a eficiência nova que lhes veio trazer, os aspectos quantitativos e mecânicos da escola, que lhe teriam de parecer – *et pour cause* – os mais científicos aspectos da escola.

Hoje, felizmente, estamos bem mais amadurecidos e os estudos de educação não desdenham das contribuições que lhes terá de trazer a Filosofia, também ela cada vez mais de base científica, e começam a ser feitos à luz da situação global escolar e de suas "práticas", que urge rever e tornar progressivas em face dos conhecimentos que vimos adquirindo no campo das ciências especiais, ciências-fonte da educação – principalmente a Antropologia, a Psicologia e a Sociologia – não já para aplicar na escola, diretamente, os resultados da investigação científica no campo destas ciências, mas para – tomando tais resultados como instrumentos intelectuais – elaborar técnicas, processos e modos de operação apropriados à função prática de educação.

Os Centros de Pesquisas Educacionais[31] se organizam, assim, num momento de revisão e tomada de consciência dos progressos do tratamento científico da função educativa e, por isto mesmo tem certa originalidade. Pela primeira vez, busca-se aproximar uns dos outros os trabalhadores das ciências especiais, fonte de uma possível "ciência" da educação e os trabalhadores da educação, ou seja, dessa possível "ciência" aplicada da educação. Esta

---

[31] Referência aos Centros Regionais de Pesquisas Educacionais, criados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep). [N. da E.]

aproximação visa, antes de tudo, levar o cientista especial, o psicólogo, o antropólogo, o sociólogo, a buscar no campo da prática escolar seus problemas. Note-se que os problemas das ciências biológicas originaram-se e ainda hoje se originam na medicina.

É preciso que as ciências sociais, além de outros problemas que lhes sejam expressamente próprios, busquem nas atuais situações de prática educativa vários e não poucos problemas, que também lhes são próprios.

Como na medicina ou na engenharia, não há *stricto sensu*, uma ciência de curar nem de construir, mas, artes de curar e de construir, fundadas em conhecimentos de várias ciências. Assim os problemas da arte de educar, quando constituírem problemas de psicologia, de sociologia e de antropologia, serão estudados por essas ciências especiais e as soluções encontradas irão ajudar o educador a melhorar sua arte e, deste modo, provar o acerto final daquelas soluções ou conhecimentos. Ou, em caso contrário, obrigar o especialista a novos estudos ou a nova colocação do problema. A originalidade dos centros está em sublinhar especialmente essa nova relação entre o cientista social e o educador. Até ontem o educador julgava dispor de uma ciência autônoma, por meio da qual iria criar simultaneamente um conhecimento educacional e uma arte educacional. E o cientista social estudava outros problemas e nada tinha a ver diretamente com a educação. Quando resolvia cooperar com o educador, despia-se de sua qualidade de cientista e se fazia também educador. Os centros vêm tentar associá-los em uma obra conjunta, porém com uma perfeita distinção de campos de ação. O sociólogo, o antropólogo e o psicólogo social não são sociólogos-educacionais, ou antropólogos-educacionais, ou psicólogos-educacionais, mas sociólogos, antropólogos e psicólogos estudando problemas de sua especialidade, embora originários das "práticas educacionais".

Os educadores – sejam professores, especialistas de currículos, de métodos ou de disciplina, ou administradores – não são, repita-

mos, cientistas, mas, artistas, profissionais, práticos (no sentido do *practitioner* inglês), exercendo, com métodos e técnicas tão científicas quanto possível, sua grande arte, seu grande ministério. Serão cientistas, como são cientistas os clínicos; mas sabemos que só em linguagem lata podemos efetivamente chamar o clínico de cientista.

Acreditamos que esse encontro entre cientistas sociais e educadores "científicos" – usemos o termo – será da maior fertilidade e, sobretudo, que evitará os equívocos ainda tão recentes da aplicação precipitada de certos resultados de pesquisas científicas nas escolas, sem levar em conta o caráter próprio da obra educativa. Com os dados que lhe fornecerá a escola, o cientista irá colocar o "problema" muito mais acertadamente e submeter os resultados à prova da prática escolar, aceitando com maior compreensão este *"teste"* final.

Tenho confiança de que bem esclarecida e estudada essa posição, de que estou a tentar aqui os fundamentos teóricos, ser-nos-á possível ver surgir o sociólogo estudioso da escola, o antropólogo estudioso da escola, o psicólogo estudioso do escolar, não já como esses híbridos que são, tantas vezes, os psicólogos, sociólogos e antropólogos educacionais, nem bem cientistas nem também educadores, mas como cientistas especializados, fazendo verdadeiramente ciência, isto é, Sociologia, Antropologia e Psicologia, e ajudando os educadores, ou sejam os clínicos de educação, assim como os cientistas da biologia ajudam os clínicos da medicina.

Parece-me não ser uma simples nuance a distinção. Por outro lado, isto é o que já se faz, sempre que se distingue o conhecimento teórico, objeto da ciência, da regra prática, produto da tecnologia e da arte. A confusão entre os dois campos é que é prejudicial. É preciso que o cientista trabalhe com o desprendimento e o "desinteresse" do cientista, que não se julgue ele um educador espicaçado a resolver problemas práticos, mas o investigador que vai pesquisar pelo interesse da pesquisa. Seu problema originou-se de uma situação de prática educacional, mas é um problema de ciência, no sen-

tido de estar desligado de qualquer interesse imediato e visar estabelecer uma teoria, isto é, o problema é um problema abstrato, pois abstração é essencial para o estudo científico que vise a formulação de princípios e leis de um sistema coerente e integrado de relações. Os chamados estudos "desinteressados" ou "puros" não são mais do que isto. São estudos das coisas em si mesmas, isto é, nas suas mais amplas relações possíveis. As teorias científicas do calor, da luz, da cor ou da eletricidade são resultados do estudo desses fenômenos em si mesmos, desligados de qualquer interesse ou uso imediato. No fim de contas, a teoria é, como se diz, a mais prática das coisas, porque, tendo sido o resultado do estudo das coisas no aspecto mais geral possível, acaba por se tornar de utilidade universal.

Assim terão de ser e nem poderão deixar de ser os estudos dos cientistas sociais destinados a contribuir para o progresso das práticas educativas, pois, do contrário, estariam os cientistas aplicando conhecimentos e não procurando descobri-los. Armados que sejam os problemas originários "da" prática educacional mas não "de" prática educacional, deve o pesquisador despreocupar-se de qualquer interesse imediato e alargar seus estudos até os mais amplos limites, visando descobrir os "fatos" e suas relações, dentro dos mais amplos contextos, para a eventual formulação dos "princípios" e "leis" que os rejam.

Tais "fatos", "princípios" e "leis" não irão, porém, fornecer ao educador, repitamos, nenhuma regra de ação ou de prática, mas ideias, conceitos, instrumentos intelectuais para lidar com a experiência educacional em sua complexidade e variedade e permitir-lhe elaborar, por sua vez, as técnicas flexíveis e elásticas de operação e os modos de proceder inteligentes e plásticos, indispensáveis á condução da difícil e suprema arte humana – a de ensinar e educar.

Cientistas e educadores trabalharão juntos, mas, uns e outros, respeitando o campo de ação de cada um dos respectivos grupos profissionais e mutuamente se auxiliando na obra comum de desco-

brir o conhecimento e descobrir as possibilidades de sua aplicação. O método geral de ação de uns e outros será o mesmo, isto é, o método "científico" e, nesse sentido, é que todos se podem considerar homens de ciência. O educador, com efeito, estudando e resolvendo os problemas da prática educacional, obedecerá às regras do método científico, do mesmo modo que o médico resolve, com disciplina científica, os problemas práticos da medicina: observando com inteligência e precisão, registrando essas observações, descrevendo os procedimentos seguidos e os resultados obtidos, para que possam ser apreciados por outrem e repetidos, confirmados ou negados, de modo que sua própria prática da medicina se faça também pesquisa e os resultados se acumulem e multipliquem.

Os registros escolares de professores e administradores, as fichas dos alunos, as histórias de casos educativos, ou descrições de situações e de pessoas constituirão o estoque, sempre em crescimento, de dados, devidamente observados e anotados. Tais dados irão permitir o desenvolvimento das práticas educacionais e, conforme já dissemos, suscitar os problemas para os cientistas, que aí escolherão aqueles suscetíveis de tratamento científico, para a elaboração das futuras teorias destinadas a dar à educação o status de prática e arte científicas como já são hoje a medicina e a engenharia. No curso destas considerações, insistimos – pela necessidade de demonstração de nossa posição – na analogia entre medicina e educação. Não sirva isso, contudo, para que se pense que a prática educativa possa alcançar a segurança científica da prática médica: não creio que jamais se chegue a tanto. A situação educativa é muito mais complexa do que a médica. O número de variáveis da primeira ainda é mais vasto do que o da segunda. Embora já haja médicos com o sentimento de que o doente é um todo único e, mais, que esse todo compreende não só o doente mas o doente e o "meio", ou seu "mundo", o que os aproxima dos educadores, a situação educativa ainda é mais permanente-

mente ampla, envolvendo o indivíduo em sua totalidade, com todas as variáveis dele próprio e de sua história e de sua cultura e da história dessa cultura, e mais as da situação concreta, com seus contemporâneos e seus pares, seu professor e sua família. A prática educativa exige que o educador leve em conta um tão vasto e diverso grupo de variáveis, que, provavelmente, nenhum procedimento científico poderá jamais ser rigorosamente nela aplicado.

Ainda o mais perfeito método de aquisição, digamos, de uma habilidade, não poderá ser aplicado rigidamente. O educador terá de levar em conta que o aluno não aprende nunca uma habilidade isolada; que, simultaneamente, estará aprendendo outras coisas no gênero de gostos, aversões, desejos, inibições, inabilidades, enfim que toda a situação é um complexo de "radiações, expansões e contrações", na linguagem de Dewey, não permitindo nem comportamento uniforme nem rígido.

É importante conhecer todos os métodos e recursos já experimentados e provados de ensinar a ler, mas sua aplicação envolve tanta coisa a mais, que o mestre, nas situações concretas, é que irá saber até que ponto poderá aplicar o que a ciência lhe recomenda, não no sentido de negá-la, mas, no sentido de coordená-la e articulá-la com o outro mundo de fatores que entram na situação educativa.

Sendo assim, podemos ver quanto a função do educador é mais ampla do que toda a ciência de que se possa utilizar. É que o processo educativo identifica-se com um processo de vida, não tendo outro fim, como insiste Dewey, senão o próprio crescimento do indivíduo, entendido esse crescimento como um desenvolvimento, um refinamento ou uma modificação no seu comportamento, como ser humano. Em rigor, pois, o processo educativo não pode ter fins elaborados fora dele próprio. Seus objetivos se contêm dentro do processo e são eles que o fazem educativo. Não podem, portanto, ser elaborados senão pelas próprias pessoas que participam do processo. O educador, o mestre é uma delas.

Sua participação na elaboração desses objetivos não é um privilégio, mas a consequência de ser, naquele processo educativo, o participante mais experimentado e, esperemos, mais sábio.

Desse modo, a educação não é uma *ciência* autônoma, pois não existe um conhecimento autônomo de educação, mas é autônoma ela própria, como autônomas são as artes e, sobretudo, as belas-artes, uma delas podendo ser, ouso dizer e mesmo pretender, a educação.

A "ciência" da educação, usando o termo com todas as reservas já referidas, será constituída, na frase de Dewey, de toda e qualquer porção de conhecimento científico e seguro que entre no coração, na cabeça e nas mãos dos educadores e, assim assimilada, torne o exercício da função educacional mais esclarecido, mais humano, mas "verdadeiramente educativo" do que antes.

Os Centros Educacionais foram criados para ajudar a aumentar os conhecimentos científicos que assim possam ser utilizados pelos educadores – isto é, pelos mestres, especialistas e administradores educacionais – para melhor realizarem sua tarefa de guiar a formação humana, na espiral sem fim do seu indefinido desenvolvimento.

O seminário que ora se encerra foi um primeiro contato entre os professores e mestres que trabalham nas classes e os que trabalham no Centro. Esta aproximação tem um sentido: o de associar à pesquisa educacional o mestre em sua classe. Na classe é que se realiza a função educativa. E dentro da classe, na cabeça, no coração e nas mãos do aluno. Todo o trabalho do Centro visa, em última análise, tornar mais rica, mais lúcida e mais eficaz essa ação educativa. Nada podemos fazer sem o professor e a pesquisa educacional não pode prescindir do seu concurso.

Se o trabalho do mestre se libertar do caráter de trabalho de rotina, de acidente ou de capricho e começar ele a registrar por escrito seu esforço, a manter fichas cumulativas, descritivas e inteligentes dos alunos, casos-história de experiências educativas, todo esse material poderá ser nos Centros estudado, para tornar possível ajudar aos mestres em sua tarefa que continuará autônoma e,

além disto, mais consciente, mais controlada e mais suscetível de ser repetida e, deste modo, de se acumular e progredir. Não será de desejar que sejam os pesquisadores no Centro um estado-maior a elaborar planos para serem cumpridos por autômatos ou semi-autômatos, mas um grupo de colegas a estudar com os mestres os problemas escolares, com o objetivo de conseguir conhecimentos para que todo o magistério possa conduzir com mais autonomia sua grande tarefa. Não terá o Centro regras nem receitas a oferecer mas buscará ajudá-lo no instrumental intelectual indispensável à execução de uma das belas-artes e a maior: a de educar.

A educação que nos convém[32]

Nunca será demais insistir nas condições em que se começou a considerar conveniente e necessária, no curso do século XIX, e só então, a educação universal e gratuita para todos, entre os países chamados civilizados, e as condições correntes, já nestes meados do século XX, para empreendimento semelhante entre os países chamados subdesenvolvidos.

Uma primeira fase do movimento de instrução para o povo, no Ocidente, teve origem religiosa. Buscava tornar efetiva e generalizada a leitura direta da *Bíblia* na língua nacional ou de cada povo, bem como no livre exame e interpretação dos textos, como reivindicação da Reforma Protestante. A generalização, contudo, do movimento não se deu senão quando o Estado julgou ser de seu dever dar a todos um mínimo de educação, considerado indispensável à participação dos indivíduos na obra comum nacional.

A ampliação dos deveres do Estado até esse empreendimento de natureza cultural se deu, entretanto, em período de progresso econômico e social ainda relativamente lento e, o que é mais importante, como alvo em si mesmo ou a reivindicação máxima da épo-

---

[32] Anísio Teixeira. In: *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005, pp. 203-224.

ca. Os povos porfiavam, em verdadeira emulação política, por essa conquista, que fornecia ao pensamento das elites e às aspirações das massas algo como uma nova mística – a mística da educação popular. As nações passaram a se classificar, entre si, tanto mais civilizadas quanto mais escolarizadas fossem suas populações.

A obra de educação escolar comum, para todos, se fazia, assim, tendo em vista aparelhar o homem – todos os homens – com o instrumento do esclarecimento existente na época, a leitura, a fim de habilitá-lo, por este modo, à participação na vida cívica e cultural do seu país. Toda outra educação escolar, além dessa comum, era especializada, fosse a profissional de nível médio ou superior, para alguns, pelo Estado, ou a das classes ricas pela escola secundária, quase sempre privada, especializada esta senão pelo conteúdo, pelo espírito de "classe" que a inspirava. Observamos, assim, que a educação comum não visava propriamente á vida econômica ou de produção do país a que servia, mas, sim, a um propósito de esclarecimento, de educação geral e, quando muito, de formação cívica, reputados, entretanto, na época, como essenciais à existência da nação, no nível de vida em que se achava, ou a que aspirava.

Pouco importa que, depois, esta escola pública se tenha feito um instrumento de singular significação econômica, com o desenvolvimento da civilização industrial. Desejamos acentuar é que no início obedecia mais à filosofia humanitarista ou, quando muito, cívica.

A escola primária comum, para todos, seguiam-se escolas complementares, que, estas sim, tinham propósitos práticos e se destinavam, deliberadamente, à preparação pré-profissional ou profissional, considerando-se a continuação da cultura geral somente aconselhável, senão devida, para a chamada elite, que mais não era do que as classes abastadas ou semi-abastadas, que poderiam suportar o ônus de prolongar a educação dos filhos além dos anos mínimos da escola primária, sem imediato propósito prático ou econômico.

Temos, pois, até os começos deste século, a educação popular primária como necessidade política, nas nações ditas civilizadas, e

a educação pós-primária como apanágio, nelas, das suas chamadas elites, ministrada geralmente em escolas privadas, ou como modesta formação profissional complementar, considerada economicamente indispensável, pelo Estado, para certo grupo de alunos, supostamente bem-dotados, das escolas primárias, sem possível acesso às escolas secundárias, privadas, por falta de recursos.

Ao ingressarem no século XX, essas mesmas nações se viram, assim, graças ao movimento precedente, com um sistema escolar que só caberia desenvolver, e ampliar, em face das necessidades novas, que os novos tempos vinham trazer-lhes. O hábito da escola havia sido estabelecido, a previsão de recursos para sua manutenção definitivamente implantada e, o que é mais, as consequências práticas da educação escolar reconhecidas como muito mais importantes do que as previstas, antes, de simples obra humanitária de esclarecimento. O desenvolvimento de técnicas industriais de trabalho viera tornar a escola indispensável como instrumento de eficiência econômica, e não apenas política, por mais importante que esta pudesse ser.

As reivindicações populares em educação, quanto aos países a que nos referimos, se fizeram sentir, no sentido de estender a educação comum a maior número de anos e de alargar as oportunidades das classes de menores recursos, dando-lhes ingresso possível a todos os tipos de escolas existentes, por isto que a educação deixou de ser uma necessidade espiritual ou de luzes, para se fazer uma condição *sine qua non* da vida econômica e de trabalho da civilização industrial e moderna, a que tais países haviam chegado.

O mesmo tipo de civilização, que encaramos, por outro lado, veio impor modificações na escola em si mesma, à luz dos novos característicos do trabalho moderno, em período de progresso econômico e social já agora muito mais acelerado.

Foi isso, ao que nos parece, o que ocorreu com os países desenvolvidos. Já nos países subdesenvolvidos, como é, de modo geral, o nosso caso, a evolução das necessidades sociais foi, até certo ponto, a mesma, mas sem o acompanhamento da evolução do sistema

escolar, que se encontra ainda num simples esboço. Decorre daí que entramos em confusão e contradição, porque atingimos a consciência de necessidades equivalentes às dos povos mais desenvolvidos em nossa época, mas, desaparelhados de verdadeiras escolas, estamos a querer implantá-las com a filosofia de épocas anteriores.

A educação popular até o século XIX era, como já dissemos, mais uma necessidade espiritual, humanitária, digamos assim, do que econômica e, portanto, podia ser ineficiente e podia se fazer de qualquer modo, como de qualquer modo se podia fazer a educação religiosa. Não digo isto em sentido pejorativo. Trata-se da natureza das coisas. Se se visa em educação apenas à ilustração, à capacidade de esclarecimento, a uma ampliação da capacidade normal das pessoas de ver e sentir as coisas, por menos que se faça, tudo será útil, e, então, o que importa é dar a quantos se possa um pouco desse bem supremo, indefinido e indefinível. É a isto que chamo a concepção "mística" da educação, sem dúvida dominante em todo ou quase todo século XIX. Escola passa a ser um bem em si mesmo, como tal sempre boa, seja pouca ou inadequado ou mesmo totalmente ineficiente. Algo será sempre aprendido e o que for aprendido constituirá um bem.

Tal concepção conserva-se a dominante entre nós, embora já superada nos países que primeiro a instituíram, pois eles, tendo desenvolvido suas escolas com semelhante filosofia, já as haviam transformado no curso da própria evolução escolar, para que elas pudessem responder pelas novas necessidades de nossa época, isto é, as de atender o ensino às novas "condições de trabalho" e não apenas ao esclarecimento, ou ilustração, ou emancipação social.

Mas, se conservamos ainda a concepção perempta ou, se quiserem, insuficiente, do século XIX, por outro lado, não conservamos as condições dominantes naquele século, mas temos as mesmas necessidades dos países desenvolvidos, precisando nos educar para novas formas de trabalho e não apenas formas novas de compreender o nosso papel social e humano. Mesmo porque – e isto é a

grande novidade de nosso século – essas formas novas de compreender o nosso papel social e humano, que os povos desenvolvidos tiveram que aprender laboriosamente pelos hábitos de leitura, os povos chamados subdesenvolvidos, como o nosso, estão a aprender pelos novos processos de comunicação visual e oral que o rádio e o cinema trouxeram e, muito mais fáceis de difusão do que a escola, logo se implantaram e generalizaram.

A função propriamente emancipadora de que se fez a escola popular, no século XIX, a pioneira, está hoje absorvida pelo rádio e pelo cinema, que prescindem praticamente da capacidade de leitura dos indivíduos. Bem sabemos que a comercialização desses dois meios de comunicação vem determinando que sua ação seja não propriamente "educativa", no sentido melhor dessa palavra, mas, muitas vezes, prejudicial. Isso, entretanto, não impede que essa ação seja "socialmente emancipadora", criando a oportunidade de participação do analfabeto no debate geral e público da Nação, como a imprensa o fazia, antes, para os que aprendiam a ler na escola.

O analfabetismo, em face disto, já não é a famosa cegueira do século XIX, mas simplesmente uma inaptidão, grave somente quando o próprio trabalho, o próprio ganha-pão, exige que seja remediada.

Daí, então, a educação – e quando falo em "*e*ducação*"* compreenda-se "educação escolar" – precisar de ser tanto num país subdesenvolvido quanto, hoje, nos países desenvolvidos, eficiente, adequada e bem distribuída, significando por estes atributos que: seja eficaz, isto é, ensine o que se proponha a ensinar e ensine bem; ensine o que o indivíduo precisa aprender, e, mais, seja devidamente distribuída, isto é, ensine às pessoas algo suficientemente diversificado nos seus objetivos para poder cobrir as necessidades do trabalho diversificado e vário da vida moderna e dar a todos os educandos mais oportunidades de trabalho.

A educação se faz, assim, necessidade perfeitamente relativa, sem nenhum caráter de bem absoluto, sendo boa quando eficiente, adequada e devidamente distribuída. Deste jeito, já não nos convém

qualquer educação dada de qualquer modo. Esta já é a que recebemos em casa e pelo rádio e pelo cinema. A educação escolar tem de ser uma determinada educação, dada em condições capazes de torná-la um êxito, e a serviço das necessidades individuais dos alunos em face das oportunidades do trabalho na sociedade.

A contradição entre estas novas "necessidades educativas" e o velho conceito místico e absoluto de escola – bem-em-si-mesmo – é que está a levar o Brasil para sua atual conjuntura educacional, de diluição e inorganicidade progressiva de suas escolas. Sob o impacto, rigorosamente idêntico, senão mais grave que o das nações desenvolvidas, da nova consciência social das necessidades educativas por parte dos indivíduos, ricos ou pobres, estamos a enganá-los, a uns e outros, com a ampliação puramente aparente das oportunidades educativas, multiplicando os turnos das escolas que chegamos a ter organizadas e que assim ficam desorganizadas, e improvisando escolas sem as condições imprescindíveis ao seu funcionamento e, portanto, intrinsecamente desorganizadas. E não só isto, o que já seria terrível! Também estamos a multiplicar escolas do mesmo tipo, sem levar em conta aquela distribuição educacional de que já falamos, importando isso em educar número excessivo de pessoas na mesma coisa, com o que criaremos outro mal educacional. A relatividade do novo conceito educacional ensiná-nos, com efeito, não só que a educação deve ser eficiente para ser boa, como que deve ser adequada ao indivíduo e adequada às necessidades do trabalho, sem o que, longe de resolver, agrava o problema que se propõe a resolver, isto é, o preparo diversificado dos indivíduos e distribuição adequada pelos diferentes setores do esforço econômico nacional.

Mas não é somente essa a contradição profunda do movimento educacional brasileiro. Outra contradição, um tanto mais sutil, permeia-lhe o descaminho.

Vimos que, no século XIX, a educação escolar assumira dois nítidos aspectos, o de educação popular mínima para todos e de educação pós-primária para alguns. E os alguns, salvo os das poucas

escolas públicas e gratuitas deste nível, eram os das classes abastadas e semi-abastadas, que aí recebiam uma educação que sua "classe" reputava boa e satisfatória. Por este fato, os indivíduos das classes não favorecidas foram levados a julgar que a educação de nível secundário os levaria automaticamente a participar das condições daquelas classes. E a reivindicação popular se vem orientando no sentido de se dar acesso a todos às escolas de nível médio e superior.

Entre os países civilizados, entretanto, assim que as escolas de nível médio e superior deixaram de ser escolas de "classe" para se tornarem escolas acessíveis a todos, logo se transformaram e passaram a obedecer a filosofia educacional totalmente diversa. Antes de tudo, diversificaram-se em currículos e métodos, no nível médio, a fim de atender à imensa variedade de capacidade e aptidões, e no nível superior se fizeram técnicas e especializadas para a formação, segundo as aptidões, dos quadros técnicos e científicos de que necessitavam aqueles países. A antiga educação clássica, uniforme e literária, se fez residual e para os ricos que a desejassem, ou os poucos pobres altamente dotados, que dela pudessem viver. Sendo tipicamente uma educação para os que já tinham com que viver, tal educação só poderia servir aos pobres quando estes fossem tão excepcionais, que pudessem usar a educação clássica não para seu próprio deleite, mas para ganhar a vida. Ora, sabemos como são poucos os que a podem ganhar com o latim e o grego da educação clássica...

O mesmo não aconteceu, porém, nos países não desenvolvidos. Aqui estamos a receber em um ensino secundário de tipo intelectualista – pois não me atrevo a chamá-lo de clássico nem humanístico – uma tal massa de alunos, que, mesmo quando fossem bem educados, não poderia ser absorvida pela Nação com tão uniforme formação. E no ensino superior estamos a fazer o mesmo com escolas de pseudoformação especializada e de incompreensível uniformidade de currículos, a despeito do aumento considerável de matrícula. Amplas camadas populares já estão

entre nós a buscar o Ensino Médio e Superior na suposição de conquistarem, por este modo, e automaticamente, as classes mais altas e, como conservamos as escolas no seu mesmo caráter anterior de escolas de "classe", vamos mantendo o conceito, já superado entre os países desenvolvidos, isto é, o de que a educação escolar é um processo de formação para as classes de lazer ou de trabalhos leves e, consequentemente, de "passagem" de classe para os menos favorecidos que a conseguirem frequentar.

A escola é hoje, deve ser, sem dúvida, um processo de redistribuição dos indivíduos segundo suas aptidões, pelos diferentes escalões do trabalho moderno; mas não há nenhuma escola e, muito menos, nenhuma escola uniforme e única, pela qual se possa passar de uma "classe" para outra. O próprio conceito de escola de "classe" desapareceu para se passar a considerar todo o sistema escolar como um sistema contínuo, pelo qual todos se educam até o nível primário e daí, por seleção de capacidade de aptidões, alguns ou muitos prosseguem no nível médio e superior, em escolas tão variadas e flexíveis quanto possível, para atender à variedade de aptidões dos candidatos à educação, sem distinção de classe nem de situação econômica.

A educação limitadamente humanística dada na velha escola de elite não só não se presta para toda essa nova população escolar, como lhe pode ser prejudicial.

Estamos, assim, nestes meados do século XX, inspirando a nossa expansão educacional com os conceitos de educação bem-em-si-mesmo e educação para lazer, há um século pode-se dizer superados, e daí a contradição perigosa da conjuntura atual, em que a própria educação escolar, longe de resolver o problema que se propõe, está a criar um novo problema – o dela própria.

Diante de tal conjuntura, cumpre-nos, antes de tudo, se tem qualquer valor a nossa análise, uma campanha de esclarecimento, destinada a desfazer os dois conceitos errôneos, que, ao nosso ver, dominam a mentalidade contemporânea e inspiram na realidade

prática, a política educacional brasileira: a) a concepção mística, ou mágica da escola, pela qual toda e qualquer educação tem valor absoluto e, por conseguinte, é útil e deve ser encorajada por todos os modos; b) a concepção de educação escolar como um processo de passar ao nível da classe média e ao exercício de ocupações leves ou de serviço, e não de produção. O esclarecimento impõe-se e urge porque essas duas concepções explicam, entre muitos outros, os seguintes "absurdos" de nossa realidade educacional:

> a progressiva simplificação do ensino primário, com a redução de horários para alunos e professores e a tolerância cada vez maior ao exercício de outras ocupações pelos mestres primários;
>
> a redução do currículo da escola primária a um corpo de noções e conhecimentos rudimentares, absorvidos pela memorização e a elementaríssima técnica da leitura e escrita;
>
> a situação incerta e imprecisa da nossa formação do magistério primário, na qual se revela uma compreensão vaga e insegura da escola primária; o que, por sua vez, gera ate tolerância generalizada pelo professor leigo, reputado, às vezes, melhor que o diplomado;
>
> a improvisação crescente de escolas primárias sem condições adequadas de funcionamento e sem assistência administrativa ou técnica;
>
> a perda crescente de "importância social" da escola primária, em virtude de não concorrer especialmente para a "classificação" social dos seus alunos;
>
> a substituição das suas últimas séries pelo "curso de admissão" ao ginásio, buscado como processo mais apto àquela desejada "reclassificação social";
>
> a procura crescente do curso secundário, a despeito da ineficiência dos seus estudos, dos horários muito reduzidos e de professores improvisados ou sobrecarregados em virtude das expectativas que gera de determinar a passagem para as ocupações de tipo classe média;
>
> a improvisação crescente de escolas superiores, sobretudo aquelas em que a ausência de técnicas específicas permite a simulação do ensino, ou o ensino simplesmente expositivo, como as de economia, direito e filosofia e letras; a audácia desse movimento vai ganhando terreno até mesmo no campo da medicina, em que é mais

alta e melhor a nossa tradição acadêmica, e onde já se notam as improvisações perigosas;

a complacência por campanhas educativas mais sentimentais do que eficientes, no campo da educação de adultos, da educação rural e do chamado bem-estar social;

a ausência de planejamento econômico e financeiro e a insinuação, implícita, de que se pode fazer educação sem dinheiro, surgindo, então, as campanhas de educandários gratuitos e a ideia ainda mais generalizada de que toda a educação pode ser gratuita, para quem quiser, do nível primário ao superior, sejam quais forem os recursos fiscais e em que pese a deficiência per capita da nossa "riqueza nacional", das mais pobres do mundo;

irritação social crescente contra o "custo da educação", contra o "custo de livros", contra as despesas no período escolar, como se tudo isto fosse simples atividade espiritual que nada deveria custar;

perfeita tolerância ao fato de "estudar e trabalhar", com redução crescente das atividades de estudo, pois estas, ao que parece, não podem "ocupar" o tempo do estudante, que tem coisas mais importantes a fazer;

Poderíamos continuar a alinhar outros fatos, ou desdobrar os apresentados em outros tantos, como, por exemplo, os relativos ao currículo secundário, reconhecidamente absurdo pela impossibilidade de ensinar todas aquelas matérias, mesmo com professores ótimos, no tempo concedido, mas ainda assim tranquilamente aceito em sua ineficiência, porque a educação sempre foi isto, uma espécie de atirar-no-que-viu-e-matar-o-que-não-viu, não se concebendo que haja exigência de tempo, espaço, equipamento, trabalho e dinheiro acima de um *minimum minimorum*, que torne a educação sempre possível e para toda a gente. Somente a concepção de educação como uma atividade de caráter vago e misterioso é que poderia levar-nos a aceitar essa total inadequação entre meios e fins na escola e a isto é que chamo a concepção mágica da educação, que me parece a dominante em nosso meio, como pressuposto inconsciente e base da nossa política educacional.

Não desconheço – e já o salientei – que essa concepção, em diferentes graus de intensidade, permeou muito da situação educacional do século XIX, mesmo nos países civilizados. Qual, assim, a gravidade de tal fé em educação? Não é este um estado de sentimento e de crença altamente interessante e capaz de dar ao movimento educativo brasileiro seu impulso dinâmico e continuado? Começa-se assim e, depois, de aprende e se faz cada vez melhor, descobrindo-se e redescobrindo-se o processo lógico da atividade puramente espontânea e imprecisa. Assim foi em todos os países e assim também será no nosso...

Ocorre, porém, que, ao contrário dos demais países, o Brasil oficializou e legalizou esse processo de ilusionismo ou, se quiserem, de magia educacional, cristalizando-o, assim, em um sistema institucionalizado, sancionado e cheio das mais interessantes consequências individuais e sociais. Longe de um começo que evoluiria, ele se tornou um fim e sua tendência é para se perpetuar e, mais, se agravar, pois dia a dia tomamos maior audácia para generalizar os nossos passes de magia ou fregolismo educacional.

E eis porque a posição brasileira é tão grave e perigosa. Não podemos modificar por ato de força a mentalidade popular brasileira em educação, como não podemos modificar a crença de muitos no uso, por exemplo, da prece para chover; mas já chegamos àquele estágio social em que não legislamos sobre a obrigação de preces públicas contra flagelos climáticos.

Em educação há que fazer o mesmo. Toda essa educação de caráter mágico pode ser permitida, pode ser deixada livre; mas não deve ser sancionada com consequências legais. Esse é o primeiro passo para dar a essas tentativas seu caráter de tentativas, o aspecto dinâmico pelo qual elas poderão vir a progredir até o estágio lógico ou científico da educação, em que meios adequados produzirão fins desejados e a escola poderá entrar no processo de evolução característico de todas as atividades humanas em nossa época.

A escola primária, entre nós, encontra-se, aliás, nessa situação. Não se dá ao seu diploma nenhum valor especial e, por tal motivo, chegou ela a ser progressiva. Se, hoje, está perdendo esse caráter, é que as escolas de nível secundário não obedecem ao mesmo regime e, tendo como alto prêmio seu diploma, estão atraindo os alunos antes de terminarem eles o curso primário, que assim se separa e se desvaloriza socialmente.

É indispensável que a escola secundária tenha a mesma finalidade geral educativa que possui a escola primária, sem outro fim senão o dela própria. Só assim, como a escola primária, ela será, quando tentativa, uma tentativa com as vantagens e incertezas de uma tentativa e, quando organizada e eficiente, uma escola realmente organizada e eficiente, dando os frutos de sua eficácia.

Então, sim, a mentalidade mágica em educação ganhará condições para evolver para a mentalidade empírica e daí para a mentalidade lógica ou científica; então, e por conseguinte, a instituição ganhará efetivamente sua dinâmica de transformação e progresso.

Como, porém, conciliar esse regime de liberdade de tentar e experimentar com as consequências legais da educação, numa sociedade em que, dia a dia, se precisa de mais conhecimento para o exercício das ocupações e profissões?

Não serei eu quem vá inventar um dispositivo para solver uma conjuntura, que, como já disse, foi também, a seu tempo, a das nações chamadas desenvolvidas ou civilizadas. Temos é que ver como saíram elas de situações semelhantes à nossa de agora.

Ora, a lição que essas nações nos ministram é a de que não se pode corrigir a conjuntura senão por um processo de exames paralelos ao processo escolar, e organizado e dirigido por autoridades estranhas à escola ou autoridades de escolas de nível acima da escola examinada.

Tal processo paralelo pode evolver até um sistema de classificação de escolas, em substituição ao de exames formais, com acei-

tação dos diplomas pelo mérito implícito na classificação; mas será sempre um processo paralelo e independente, pelo qual se julguem as escolas.

Esse regime é a consequência lógica das condições diversas e variadas em que a escola surgiu ou tinha que surgir, ante a solicitação social da comunidade. Ou ali implantaríamos, imediatamente, uma escola perfeita – que é, obviamente, impossível-, ou permitimos uma livre "tentativa" de escola e sujeitamo-la à verificação *a posteriori*, por um sistema, a princípio, de exames e, depois, caso se processe a necessária evolução, de "classificação" das escolas pelo seu mérito e eficiência.

A solução nada tem de drástica e não falta, na própria conjuntura brasileira, bem analisada, elementos que a aconselhem e até a solicitem, a despeito das generalizadas e superadas concepções de educação-milagre e educação-diploma-de-classificação-social.

Os exames do "Artigo 91" e os exames vestibulares ou de introdução ao ensino superior são germes desse regime de exames para julgamento *a posteriori* do resultado da escola de nível inferior. O exame de admissão ao ensino secundário é um germe de julgamento *a posteriori* da escola primária.

Os defeitos ou ineficácia, em alguns casos, de tais exames, são perfeitamente explicáveis. Nos exames de admissão ao secundário, o vício congênito está na autorização indiscriminada da sua elaboração e julgamento pelos próprios interessados nos estabelecimentos em que ingressam os alunos contribuintes. Ora, tais exames, depois de devidamente elaborados, podiam ser processados nos estabelecimentos de ensino pelos seus próprios professores, mas apenas quando o estabelecimento, pelo seu crédito, fosse procurado por número de candidatos superior ao da matrícula possível e, em face disto, não lhe fosse prejudicial o caráter seletivo do exame. E nos exames vestibulares, para melhorá-los, bastaria que somente pudessem ser eles processados nos estabelecimentos oficiais. Se, além dis-

to, viessem a ser elaborados com melhor técnica e visassem a apurar antes o que os candidatos sabem, do que o que não sabem, a melhora seria ainda mais significativa. Não se pode é negar a relativa seriedade com que são feitos nas escolas oficiais e mesmo em algumas escolas particulares. Também os exames do "Artigo 91"; depois que passaram a ser feitos nos melhores colégios oficiais, têm apresentado resultados mais interessantes.

Há, pois, já um princípio de regime de exames paralelos e independentes da escola em julgamento e que, se generalizado e aperfeiçoado, pode transformar-se no mecanismo legal pelo qual se ajuste a mentalidade popular do país, em educação, à situação do desenvolvimento progressivo a que a devemos conduzir.

Dentro de um ambiente assim, de liberdade e estímulo à mudança, que tipo de escola devemos esperar ver formar-se, pelo desenvolvimento de todas as tentativas e ensaios de escolas, em condições as mais diversas, espalhadas por todo o país?

Devemos esperar que a mentalidade da Nação, sob impacto das mudanças sociais e da extrema difusão de conhecimentos da vida moderna, venha, gradualmente, a substituir seus conceitos educacionais, ainda difusos e místicos, pelos novos conceitos técnicos e científicos, e a apoiar uma reconstrução escolar, por meio da qual se estabeleça para os brasileiros a oportunidade de uma educação contínua e flexível, visando prepará-los para a participação na democracia, ideal político herdado do século XIX, e também para a participação nas formas novas de trabalho de uma sociedade economicamente estruturada, industrializada e progressiva.

Essa educação, nas primeiras cinco séries, comum e obrigatória para todos, prosseguirá em novos graus, no nível médio, para os mais capazes e segundo suas aptidões, visando, como a de nível primário, sua preparação para o trabalho nas suas múltiplas modalidades, inclusive a do trabalho intelectual, mas não somente para este.

A continuidade da escola – em seus diferentes níveis – vai emprestar-lhe o caráter de escola para todos, sem propósito de

classificação social, dando a cada um o de que ele mais necessitar e segundo sua capacidade, com o que melhor se distribuirá e se redistribuirá a população pelas diferentes variedades e escalões de trabalho econômico e social, de acordo com as necessidades reais do país em geral e de suas regiões em particular.

Esse sistema de educação popular, abrangendo de 11 a 12 séries, ou graus, permitirá, quando completo ou integralmente organizado, que o aluno se candidate, após a última série ou grau, ao ensino superior pelo regime de concurso, mas não visa seu curso ao preparo para esse exame, pois terá finalidade própria, significando, nos termos mais amplos, a "educação da criança", na escola primária, e a "educação do adolescente", na escola média, para o tipo e as necessidades da sociedade em que participam e vivem.

O que será essa educação não será a lei que o vai dizer, mas a evolução natural do conhecimento dos brasileiros relativamente à criança e ao adolescente, de um lado, e de outro, da civilização moderna e industrial em que a escola vai iniciar as crianças e, depois, os jovens brasileiros. Essa escola mudará e transformar-se-á como muda e se transforma toda atividade humana baseada no conhecimento e no saber. Progrediremos em educação, como progredimos em agricultura, em indústria, em medicina, em direito, em engenharia – pelo desenvolvimento do saber e dos profissionais que o cultivam e o aplicam, entre os quais se colocam e muito alto os professores de todos os níveis e ramos.

Aceitos que fossem tais princípios gerais ou – por que não dizê-lo? – a filosofia de educação neles implícita, restaria prover a máquina administrativa para gerir o sistema de liberdade e progresso que à base deles se instituiria. Nesta máquina, o importante será a articulação entre a consciência leiga do país, que define suas aspirações educacionais, e a consciência profissional, que lhe indica o processo para atingi-las e sugerir as revisões necessárias das próprias aspirações gerais, naturalmente difusas, embora vigorosas e sinceras.

Permitam-me que reproduza aqui as sugestões que apresentei alhures para a organização administrativa do sistema escolar brasileiro, dentro da fundamentação que venho apresentando.

> A organização da educação no Brasil está a exigir uma revisão corajosa dos meios até agora ensaiados para sua implantação. Nenhuma sistematização rígida lhe pode ser aplicada, em virtude das proporções da tarefa e das condições profundamente desiguais a que necessariamente está sujeita sua execução, para ser realidade e ter eficiência, com progressividade tanto quanto possível assegurada.
>
> Cumpre criar um mecanismo simples e dinâmico, capaz de se adaptar às contingências mais diversas e de trabalhar com os recursos mais desiguais; por isto e para isto, dotado de força própria, de autonomia e de responsabilidade, a fim de se desenvolver indefinidamente. E é o que se conseguirá e só se conseguirá entregando às comunidades a responsabilidade pela educação. Em vez das centralizações, sejam federal ou estaduais, a educação passa a ser, primordialmente, de responsabilidade local.
>
> Dir-se-á que as tradições dos nossos governos locais, entretanto, não são de ordem a nos animar nessa transferência. Dominados pela burocracia, embora de recente incremento, e pelo eleitoralismo, seria lícito admitir que não fosse grande a vantagem alcançada. Algo mais ter-se-ia de fazer para dar à transposição de responsabilidade sua força estimuladora e criadora.
>
> Sugeriríamos, assim, a criação de pequenos Conselhos Escolares locais, constituídos por homens e mulheres de espírito público, e não propriamente partidário, dos munícipes.
>
> Tais conselhos iriam administrar um *Fundo Escolar* municipal – outra sugestão de não menor alcance –, a ser instituído com os recursos provenientes dos 20% da receita tributária do município constitucionalmente determinados, e com os auxílios estaduais e federal para a educação, decorrentes por seu turno das correspondentes porcentagens constitucionais de aplicação exclusiva. Dotados de poder financeiro e governamental, seriam tão importantes e tão desejados quanto o poder municipal (prefeito e Câmara) enriquecendo a comuna com um novo órgão representativo, singelo e fecundo, para expressão das aspirações locais. Os conselhos nomeariam o administrador local da educação e os professores, exercendo deste modo verdadeiro

poder de governo e tomando sobre os ombros toda a responsabilidade da educação local.

Na pluralidade de poderes locais, assim instituída, onde estaria a força de controle e unificação indispensável ao mínimo de coesão e unidade da educação nacional?

Tal força de controle e unificação competiria ao Estado, que a exerceria por intermédio de um *Conselho* semelhante aos conselhos locais e um Departamento de Educação. O poder supremo desse estadual seria o de regulamentar o exercício da profissão do magistério, o de distribuir os auxílios estaduais para a educação e o de manter seu sistema próprio de escolas, isto é, as de formação do magistério e as de nível superior.

Mediante a regulamentação do exercício da profissão de magistério, o Estado daria a todas as escolas aquele mínimo de unidade essencial ao êxito do sistema escolar. Somente o Estado poderia conceder licença para o exercício do magistério. Como lhe caberia licenciar, também lhe caberia regulamentar o preparo do magistério. Com o poder, assim, de formar o professor e de lhe conceder, provisória ou permanente, a licença para o exercício do magistério, estaria o Estado armado não somente para impedir qualquer extravagância ou excesso local, como para orientar e estimular o poder local a fim de lhe ser possível o mais perfeito desempenho de suas funções de administrador responsável das escolas.

Poderá julgar demasiado radical essa sugestão.

Vejo-lhe, entretanto, tal força renovadora, sinto-a tão criadora de estímulos novos e novas energias, descubro-lhe tamanhas virtualidades, que não me parece haver nenhum perigo em sua implantação imediata. Será a imediata multiplicação de autonomias e responsabilidades estimulantes e estimuladas, capaz de promover a mudança de clima necessária, indispensável à efetiva reconstrução educacional brasileira.

Poder-se-ia, contudo, graduar a execução, concedendo-se a autonomia somente aos municípios mais adiantadas e condicionando-se a extensão da medida renovadora ao fato de alcançarem as rendas locais um mínimo orçamentário capaz de dotar o conselho escolar do suficiente para a manutenção de certo número de classes primárias. Desde que fosse temporária essa limitação, poder-se-ia admitir essa

prudência, que, entretanto, apenas conservaria o Estado com a responsabilidade por escolas de que dificilmente se poderá fazer o melhor administrador.

Sou por isto mesmo favorável à implantação generalizada do novo sistema, ficando ao Estado a responsabilidade pela formação do magistério em todos os graus e seu respectivo licenciamento, pela supervisão e inspeção dos sistemas locais de educação e pela distribuição equitativa dos recursos estaduais pelos sistemas municipais de educação.

———

Constituídos os órgãos de administração das escolas e dotados os mesmos dos recursos oriundos das porcentagens constitucionais para a educação, quais seriam as regras fundamentais para sua ação e desempenho de suas atribuições?

1) A constituição dos Conselhos – tudo aconselha que sejam pequenos – de seis a nove membros – e gratuitos. O primeiro em cada município seria nomeado pelo prefeito, com aprovação pela Câmara dos Vereadores e mandatos de seis anos, renováveis, pelo terço, de dois em dois anos. Deste modo, os primeiros conselheiros deveriam ser nomeados para dois, quatro e seis anos de exercício. Daí por diante, o próprio conselho constituiria as listas tríplices dos nomes, entre os quais o prefeito deveria escolher os novos conselheiros.

2) A administração do Fundo de Educação – Constituído pela percentagem constitucional da receita tributária municipal e pelos auxílios dos governos estadual e federal, e outros recursos, o Fundo será administrado pelo Conselho, que nisto terá de obedecer a certas regras básicas, dentre as quais convém ressaltar as seguintes:

- No custeio do serviço de educação não poderá ser despendida importância superior a 80% dos recursos anuais do Fundo, ficando 20% reservados compulsoriamente para as construções do sistema escolar, por meio de aplicação direta ou de empréstimos a serem custeados por essa porcentagem.

- Dessa verba de custeio, somente 60% poderão ser gastos com pessoal, não podendo o gasto com pessoal administrativo exceder de 5% do total do gasto com pessoal.

- Para critério de salários e despesas outras de custeio, inclusive material, proceder-se-á do seguinte modo: Dividir-se-á o montante reservado ao custeio pelo número de crianças a educar. Esse número compreenderá as crianças em idade escolar que não recebem educação em casa ou em escolas particulares e que residam em área de suficiente concentração demográfica para poderem frequentar escolas. O quociente obtido irá constituir o limite do que poderá ser gasto com cada criança, de modo que, somadas todas as despesas, o custeio de uma classe corresponda ao resultado da multiplicação daquele quociente pelo número de alunos matriculados e frequentes. O salário do professor, o custo da conservação do prédio ou do aluguel, o material didático e os salários dos vigias ou serventes deverão corresponder àquele total, que é o limite do que poderá ser gasto por classe.

Pode-se logo ver que haverá extrema diversidade de níveis materiais de educação, mas o importante do princípio é a preeminência da criança e do seu número sobre todos os demais elementos da escola. Primeiro, há que dar educação a todos e depois é que surgirão os problemas de salários e de níveis materiais de educação.

- O Conselho Escolar Municipal não poderá nomear professores ou quaisquer autoridades educacionais sem licença para o magistério ou certificado de habilitação, e um e outro só poderão ser expedidos pelo Conselho Estadual de Educação. Será por esse meio que se assegurará a unidade da educação e sua qualidade.

A licença para exercer o magistério deveria ser temporária, por dois, três e cinco anos e renovável, podendo sempre serem exigidas novas provas para essa renovação. Por tal meio, o professorado estará em constante aperfeiçoamento e jamais constituirá obstáculo ao progresso do ensino.

- O não cumprimento de qualquer dos princípios acima mencionados determinará a imediata intervenção do Conselho Estadual de Educação, que avocará a si a administração do sistema local de escolas. A organização do Conselho Estadual de Educação e do seu órgão executivo – Departamento de Educação – obedecerá às normas constantes do projeto elaborado para o estado da Bahia. (Vide: "Projeto de Lei Orgânica do Ensino da Bahia", publicado na Seção de Documentação da *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 20, n. 51, jul./set. 1953).

Como se vê, o estado, pelo seu Conselho e Departamento de Educação, mantém o sistema de escolas normais e escolas de demonstração dos demais níveis e exerce o poder de supervisão e assistência técnica e financeira aos múltiplos sistemas locais de educação.

O governo federal exercerá atividades semelhantes à do estado e ainda em nível mais alto. Também aí um conselho será seu órgão supremo, competindo-lhe organizar um departamento de educação para exercer a assistência técnica e financeira aos estados, os quais, por sua vez, as estenderão aos municípios.

Este será o aparelho administrativo da educação. Seu funcionamento técnico dependerá do preparo que se puder dar ao professor e dos quadros especializados que se organizarem para assisti-lo.

O ensino particular será livre, sujeitos seus alunos ao exame de estado, para a validez dos seus resultados.

Encaminhada, assim, a escola brasileira para sua reconstrução gradual e progressiva, pela revisão dos pressupostos em que ainda hoje se baseia, a ser obtida pela fertilização mútua das ideias leigas e das profissionais e técnicas, das tradições conservadoras e das modernas necessidades, por atender, no jogo de forças entre o conselho e o executivo técnico, em cada municipalidade, criados os órgãos complementares de sua direção e desenvolvimento, nos estados e na União, todos articulados e harmônicos entre si, mas perfeitamente descentralizados, há toda razão de esperar que se resolva o impasse de contradições educacionais em que se debate a Nação e que procuramos aqui, mais uma vez, focalizar, em breve análise.

A maior contradição a meu ver consiste em que, na medida do amadurecimento da consciência nacional para as necessidades educativas, nessa medida se agrava a situação educacional, pelas facilidades e simulações com que estamos ludibriando aspirações cada vez mais vigorosas e conscientes, pode-se dizer que de todo o povo brasileiro.

Essa consciência e esse vigor deviam ser postos à prova por meio de um regime de realismo e de verdade nas escolas, a fim de

retirarmos daquela consciência e daquele vigor as energias necessárias aos esforços, sacrifícios e dispêndios indispensáveis ao êxito e ao desenvolvimento da escola. Em vez disto, um regime de formalidades e aparências vem iludindo o povo, dando-lhe a impressão de que suas escolas, como cogumelos, podem cobrir o País de um momento para outro e surgir logo – prontas e acabadas – dessa cabeça de Minerva que vem sendo a cabeça "concessionária e equiparadora" do governo federal. As energias quebram-se, assim, ante tais facilidades, e o que podia dar nascimento a um vigoroso e rigoroso movimento educacional vem gerando a degradação crescente de nosso sistema escolar.

Acredito – e o afirmo repetindo – que essa máxima contradição venha a se desfazer com o regime de liberdade e de verdade que se estabelecerá pelo plano sugerido. As escolas criadas nas condições do possível passariam, de início, apenas a aspirar competir, entre si, para a formação dos seus alunos, que seriam julgados perante examinadores especiais ou de escolas de outro nível. Pouco a pouco tais exames iriam permitir *classificar* as escolas, pelo grau de eficiência atingido, e dar-lhes autonomia para o próprio julgamento e avaliação dos seus alunos.

A liberdade de ensino e o julgamento de sua eficácia por organismos independentes não deviam ficar somente nisso. O próprio ensino superior não poderia ou não deveria dar o direito ao exercício profissional. Diplomados os brasileiros, mesmo em escolas superiores, deveriam passar por um regime de exames perante os órgãos de direção das respectivas profissões, para conquistar o direito final de exercício da profissão – como a concursos já se submetem para ingresso nos cargos públicos correspondentes aos seus diplomas, que, entretanto, para isso não são julgados bastantes.

No momento em que o país impõe, por todos os modos a ampliação de oportunidades educativas, o meio único que vejo de não coartar justos anseios, mas de impedir suas perigosas consequências – é este de restaurar a liberdade de iniciativa edu-

cacional, mas ao invés de lhes dar qualquer privilégio ou direito, submetê-las ao teste eficaz do julgamento *a posteriori* dos alunos e, ainda depois disto, não lhes dar o direito ao exercício profissional senão depois de um segundo e novo julgamento pelos seus pares, nos órgãos de classe.

Liberdade e responsabilidade em vez de regulamentação e privilégio é a minha sugestão para a conjuntura educacional em que nos debatemos.

CRONOLOGIA[33]

1900 - Nasce na cidade baiana de Caetité, a 12 de julho de 1900, filho de Deocleciano Pires Teixeira e Ana Spínola Teixeira.

1907 - Inicia os estudos primários com os jesuítas no Colégio São Luiz.

1914 - Ingressa no Colégio Antônio Vieira, em Salvador, onde fez o curso secundário.

1922 - Torna-se Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela Faculdade de Direito da Universidade do Rio de Janeiro.

1924 - É nomeado, a 9 de abril, Inspetor Geral de Ensino da Secretaria do Interior, Justiça e Instrução Pública da Bahia.

1925 - A Inspetoria Geral de Ensino transforma-se em Diretoria Geral de Instrução. Acompanha D. Augusto Álvaro da Silva em viagem à Europa e tem a oportunidade de observar seus sistemas escolares.

1926 - Inaugura a Escola Normal de Caetité.

1927 - Realiza a primeira viagem aos EUA, em abril, comissionado por lei, para estudos de organização escolar.

1928 - Publica *Aspectos americanos de educação:* relatório sobre suas observações na América do Norte. Volta aos EUA para um curso de dez meses no Teacher's College da Columbia University, de New York.

1929 - Exonera-se do cargo de Diretor Geral de Instrução da Bahia. Publica pelas Edições Melhoramentos *Vida e educação*, o livro de John Dewey, tendo como prefácio o estudo de sua autoria "A pedagogia de Dewey: esboço da Teoria da Educação de John Dewey". Gradua-se como Master of Arts, especializado em Educação pelo Teacher's College da Columbia University.

1931 - É nomeado membro da Comissão do então Ministério da Educação e Saúde Pública, encarregada dos estudos relativos à reorganização do ensino secundário no país.

[33] Esta cronologia está baseada na que foi apresentada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 55, n. 121, jan./mar. de 1971, pp. 105-109. Foram feitos pequenos acréscimos e alterações.

1932 - Publica *Educação progressiva,* pela Companhia Editora Nacional, São Paulo. Assume a cátedra de Filosofia da Educação no Instituto de Educação do Rio de Janeiro e, mais tarde, na Escola de Educação da UDF, na qual permanece até o momento de sua saída da Diretoria da Instrução Pública. Assina o *Manifesto dos pioneiros da educação nova*, ao lado de outros intelectuais educadores. Casa-se a 7 de maio com dona Emília Telles Ferreira.

1934 - Publica *Em marcha para a democracia:* à margem dos Estados Unidos e *Educação progressiva:* uma introdução à filosofia da educação, pela Editora Guanabara, Rio de Janeiro.

1935 - Exerce o cargo de reitor da Universidade do Distrito Federal durante a ausência deste até provimento do cargo de Vice-Reitor. É nomeado secretário de Educação e Cultura do Distrito Federal. Em 1º de dezembro pede demissão do cargo por motivos políticos.

1937 - Nasce sua primeira filha, Marta Maria. Com a chegada do Estado Novo, é banido da vida pública e recolhe-se no interior da Bahia.

1939 - Nasce sua segunda filha, Ana Cristina. Muda-se para Salvador e, junto com os irmãos Jaime e Nélson, gerencia a Sociedade Importadora e Exportadora (Simel), empresa de exportação de minérios e importadora de locomotivas e material ferroviário.

1941 - Nasce seu terceiro filho, Carlos Antonio.

1943 - Nasce seu quarto filho, José Maurício.

1946 - É convidado por Julian Huxley para Conselheiro de Educação da Organização Educacional Científica da ONU, sediada em Londres. Exerce a função de Conselheiro para o ensino superior da Unesco (1946-1947).

1947 - Convidado pelo governador Otávio Mangabeira, exerce o cargo de secretário de Educação e Saúde do Estado da Bahia (1947-1951).

1951 - Torna-se Secretário Geral da Campanha de Aperfeiçoamento do Pessoal de Ensino Superior (Capes), a convite do ministro Ernesto Simões Filho, permanece no cargo de 1951 a 1964.

1952 - Integra a Diretoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), entre 1952 e 1964. Publica *A educação e a crise brasileira.*

1954 - Publica *A universidade e a liberdade humana*, pelo Serviço de Documentação do Ministério da Educação e Cultura, Rio de Janeiro.

1955 - Profere aula inaugural na Universidade do Rio Grande do Sul: "O espírito científico e o mundo atual".

1956 - Publica *A educação e a crise brasileira*, pela Cia. Editora Nacional, Rio de Janeiro. Comparece ao Primeiro Congresso Estadual de Educação Primária em Ribeirão Preto, onde pronuncia conferência "A escola pública, universal e gratuita". Comparece à 1ª Conferência Internacional de Pesquisa Edu-

cacional, realizada em fevereiro nos EUA, por iniciativa da Unesco, onde apresenta um informe sobre o CBPE.

1957 - Inaugura o Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. Publica *Educação não é privilégio* e se vê envolvido numa luta sem tréguas contra as autoridades eclesiásticas católicas.

1958 - É o Presidente de Honra da Sessão de Encerramento do Congresso Estadual dos Estudantes de São Paulo. Contra ele vem a público o *Memorial dos Bispos Gaúchos*. Em apoio ao educador os intelectuais e cientistas sociais lançam um novo manifesto: *Mais uma vez convocados*.

1959 - Inaugura-se a Casa do Brasil, na Cidade Universitária de Paris, para cuja construção e funcionamento contribui de maneira decisiva como diretor do Inep.

1960 - Viaja para o Chile para participar da reunião do Conselho de Educação Superior das Repúblicas Americanas. É publicada a edição comemorativa do seu 60º aniversário: *Anísio Teixeira:* pensamento e ação, pela Editora Civilização Brasileira, reunindo estudos e depoimentos sobre sua obra.

1962 - Seu filho José Maurício morre em acidente de automóvel. Torna-se membro do Conselho Federal de Educação, com mandato de seis anos.

1963 - Participa de nova reunião do Conselho Superior nas Repúblicas Americanas, na Cidade do México. Ministra, durante quatro meses, um Curso de Conferências na Universidade de Colúmbia, nos Estados Unidos, como professor convidado, após o que foi agraciado com a "Medalha de Honra por Serviços Relevantes", pelo Teacher's College daquela Universidade, em homenagem sua obra de educador. É eleito Reitor da Universidade de Brasília (1963-1964).

1964 - É perseguido por infundadas difamações e injustamente processado no Brasil sob a acusação da prática de peculato.

1967 - Retorna à Editora Nacional como consultor para assuntos educacionais e aí permanece até 1971. Dedica-se também às atividades do Conselho Federal de Educação.

1969 - São publicados seus dois últimos livros: *Educação no Brasil* e *Educação no mundo moderno*, ambos pela Cia. Editora Nacional, São Paulo.

1971 - Candidato a uma vaga na Academia Brasileira de Letras, sai da Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, para visitar o acadêmico Aurélio Buarque de Holanda, na praia do Flamengo, e desaparece. Dias depois, em 11 de março, é encontrado morto no poço do elevador do edifício.

Dezoito anos depois de sua morte, foi publicado o livro *Ensino Superior no Brasil:* análise e interpretação de sua evolução até 1969.

BIBLIOGRAFIA

Ensaio

LAGOA, A. M. *Sous-venir de classe (memórias do curso Política de Formação de Professores)*. Rio de Janeiro, mimeo, 1995.

LELOUP, J-Y. *Deserto. Desertos*. Petrópolis: Vozes, 1998.

LEMME, P. *Memórias*. São Paulo: Cortez/Inep 2 e 3, 1998.

MAGALDI, A.M.B. de M. & GONDRA, J. G. *A paixão pela América*. Apresentação ao livro de Anísio Teixeira, *Em marcha para a democracia*. Á margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

MILLS, C. W. *Sociology and Pragmatism*. New York: Oxford University Press, 1966.

______. Anísio na América. GONDRA, José G. & MIGNOT, Chystina.*Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

______. *Anísio Teixeira*: a poesia da ação. Conferência de abertura na 23ª Reunião Anual da ANPEd, Caxambu, MG, 24/09/2000. *Revista Brasileira de Educação* (16): 5-34, jan./fev./mar./abr., 2001.

______. *A poesia da ação*. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2000.

______. Anísio Teixeira (verbete). In: Maria de Lourdes de Albuquerque Fávero e Jader de Medeiros Britto. *Dicionário de Educadores no Brasil*: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ/Inep, p. 56-64, 1999.

______. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio*. 5. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1994.

NUNES, C. e CARVALHO, M. M. C. de. Historiografia da educação e fontes. *Cadernos ANPEd*, Porto Alegre, (5): 7-64, 1993.

RIBEIRO, D. *UnB: invenção e descaminho*. Rio de Janeiro: Avenir Editora Ltda, 1978.

RIBEIRO, R. J. Posfácio. In: Carlo Ginzburg. *O queijo e os vermes*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

ROCHA, J. A. de L. (org.). *Anísio em movimento* – a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

RODRIGUES, A. Entrevista ao Programa *Depoimentos* da Fundação Candido Portinari, realizada em 19/10/1983. *Fundação Candido Portinari*. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 1983.

SALMERON. R. *A universidade interrompida*: Brasília 1964-1965. Brasília: Editora da UnB, 1999.

SARTORI, G. *A teoria da democracia revisitada*. São Paulo: Ática, 1994.

SERPA. L. P. O paradigma de Anísio Teixeira: uma educação para um estado democrático. In: ROCHA, J. A. de L. (org.), 1992.

SILVA, T. T. da. *O currículo como fetiche*. A poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

______. O projeto educacional da "nova" direita e a retórica da qualidade total. In: *Universidade e Sociedade*, ano 6, n. 10, jan., 1996.

______. *Educação no Brasil*. São Paulo: Editora Nacional, 1969.

______. *Ensino superior no Brasil*. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005a.

______. *A educação e a crise brasileira*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005b.

______. *Educação e o mundo moderno*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006a.

______. *Aspectos americanos de Educação & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006b.

Outras referências bibliográficas

BOURDIEU, P. *Esboço de autoanálise*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

______. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996.

______. L'illusion biographique. *Actes de la recherche en sciences sociales* (62/63): 69-72, juin, 1986.

______. *O poder simbólico*. Lisboa: Difel, 1989.

CANDIDO, A. *Teresina e etc*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

CASSIM, M. Apresentação de *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

COSTA, M. J. S.R. *O artista na sala de aula: outras perspectivas para a educação artística*. Tese de Doutoramento, Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

CRUZ, L. da. *Línguas cortadas?* Medo e silenciamento no trabalho do professor. Niterói: EdUFF: Intertexto; São Paulo: Xamã, 2005.

CUNHA, L. A. *Educação para a democracia:* uma lição de política prática. Apresentação à segunda edição do livro de Anísio Teixeira, *Educação para a democracia*. Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2007.

CUNHA, M. V. *Diálogos de Anísio Teixeira*. Apresentação ao livro de Anísio Teixeira, *Educação e o mundo moderno.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

DEJOURS, C. *A banalização da injustiça social.* Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.

DEWEY, J. *Como pensamos:* como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

______. *Democracia e educação:* introdução à filosofia da educação. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Editora Nacional, 1959.

______. *Experiência e educação*. 2. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1976.

FERNANDES, F. *Anísio Teixeira e a luta pela escola pública*. In: ROCHA, João Augusto de Lima (org.). *Anísio em movimento:* a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

FILHO, F. V. Contribuição norte-americana à educação no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 9 (25): 229-65, 1946.

FILHO, L. V. *Anísio Teixeira*: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

FREITAS, M. C. *Pintar um mosaico num grão de mostarda:* a educação e a crise brasileira no pensamento social de Anísio Teixeira. Apresentação ao livro de Anísio Teixeira, *Educação e a crise brasileira.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

GONDRA, J. G. & MIGNOT, A. C. V. *A descoberta da América*. Apresentação ao livro de Anísio Teixeira, *Aspectos Americanos de Educação & Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2006.

GONZAGA TEIXEIRA, L. *O discurso que faz o elogio da pedagogia*. São Roque-SP, mimeo, 2000.

KONDER, L. O Estado e os problemas da política cultural no Brasil de hoje. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.* Rio de Janeiro, (22):11, 1987

TEIXEIRA, A. Série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A] pi 00.00.00/17, CPDOC/FGV.

______. *Diário relatando sua viagem para os Estados Unidos da América.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual. AT [Teixeira, A] pi 27/04/27. CPDOC/FGV.

______. *Manuscrito sobre a educação nos Estados Unidos e os impasses da Escola Nova.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual. AT [Teixeira, A] pi 27/35.00.00/2. CPDOC/ FGV.

______. *Carta de Anísio Teixeira a Deocleciano Pires Teixeira (18/11/1927).* Arquivo Anísio Teixeira, Série Correspondência. Atc 22.03.06, documento n. 20. CPDOC/FGV.

______. Sem assinatura. Crítica ao livro *Aspectos americanos da Educação* (?), de Anísio Teixeira. Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual. AT S. Ass. Pi 28/36.00.00, CPDOC/FGV.

______. *Críticas a Anísio Teixeira. Texto de crítica à experiência do* self government *aplicada à Escola Amaro Cavalcanti por Anísio Teixeira e Venâncio Filho.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual. AT S. Ass., pi 32/36.00.00. CPDOC/FGV.

______. *Notas de aula de Anísio Teixeira no Teachers College.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Temáticos. AT 21.01.05 t, documentos n. 3, 14, 15, 16, 17, 19, 22. CPDOC/FGV.

Textos selecionados[34]

Livros e folhetos

MENSAGEM apresentada pelo exmo. sr. dr. Francisco Marques de Gois Calmon, governador do Estado à Assembleia Geral Legislativa por ocasião da abertura da primeira sessão ordinária da 18ª legislatura, em 7 de abril de 1925. Bahia, 1925, 292p.

TEIXEIRA, Anísio S.: *Programa do ensino da escola elementar urbana do Estado da Bahia*. Salvador, s. ed. 1925, 50 p.

______. *Natureza e função da administração escolar*. Salvador, Associação Nacional dos Professores de Administração Escolar, s. ed. 16 p. (Cad. Adm. Esc. 1)

______. *A escola na Bahia*. Curso de Férias. Salvador, Nova Gráfica, 1927, 463p.

______. *Aspectos americanos de educação*. Salvador. Tip. de S. Francisco, 1928, 166 p. ilustr. Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2006, com apresentação de José Gonçalves Gondra e Ana Chrystina Venâncio Mignot.

______. *O ensino no Estado da Bahia*, 1924/9. Salvador, Imp. Oficial, 1928.

______. *Relatório* apresentado ao governador do Estado da Bahia, por intermédio do Secretário do Interior, Justiça e Instrução Pública, pelo Diretor Geral da Instrução. Salvador, 1928, 123 p.

______. *Cultura e trabalho*. Rio de Janeiro, 1929, 10 p.

______. *Lei do Fundo Escolar* (Dec. n. 3.757 de 3/1/1932). Organiza o Fundo Escolar do Distrito Federal e regula sua aplicação e administração). Rio de Janeiro, Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral de Instrução Pública, 1932, 11p.

---

[34] Esta bibliografia está baseada na que foi apresentada pela *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* v. 55, n. 121, jan/mar de 1971, pp. 109-125. Para sua confecção foram feitos levantamentos nos anos de 1960, 1962, 1968 e 1971 e acrescentadas as reedições dos livros de Anísio Teixeira promovidas pela Editora da UFRJ.

______. *Organização do Instituto de Educação do Rio de Janeiro*. Rio de Janeiro, Prefeitura do Distrito Federal, Diretoria Geral da Instrução Pública, 1932, 25 p.

______. *Educação Progressiva:* uma introdução à Filosofia da Educação. São Paulo: Editora Nacional, 1934, 210 p. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, 3.

______. *Em marcha para a democracia, à margem dos Estados Unidos*. Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1934?, 195 p. (Biblioteca da Cultura Científica. Sociologia Política). Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2007, com apresentação de Ana Maria Bandeira de Melo Magaldi e José Gonçalves Gondra.

______. *O problema brasileiro de educação e cultura*. Rio de Janeiro. Departamento de Educação da Prefeitura do Distrito Federal, 1943, 36 p.

______. *Educação pública, administração e desenvolvimento*; relatório do Diretor Geral do Departamento de Educação do Distrito Federal: Anísio Teixeira, dezembro de 1934. Rio de Janeiro, Of. Graf. Do Departamento de Educação, 1935 (Separata do Bol. de Educação Pública, ano 14, ns. 11 e 12, jul. 1934 – dezembro)

______. *Educação e Cultura no Projeto de Constituição da Bahia*. Salvador, Imprensa Oficial, 1947, 30 p.

______. *Projeto de Lei orgânica do ensino*; apresentado à Assembleia Legislativa Estadual pelo Poder Executivo. Salvador, Imprensa Oficial, 1948, 26 p.

______. *Relatório* anexo à mensagem apresentada pelo Dr. Otávio Mangabeira, governador do Estado da Bahia, à Assembleia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião ordinária, em 7 de abril de 1948. Salvador, 1948, 38 p.

______. *Educação, Saúde e assistência no Estado da Bahia em 1948*. Relatório (...). Salvador, 1949.

______. *Relatório* anexo à mensagem apresentada pelo Dr. Otávio Mangabeira, governador do Estado da Bahia, à Assembleia Legislativa, por ocasião da abertura dos trabalhos de sua reunião ordinária, em 7 de abril de 1949. Salvador, 1949, 81 p.

______. *A revolução de nossos tempos*; discurso pronunciado na solenidade de instalação do XII Congresso Nacional de Estudantes, na Faculdade de Medicina da Bahia, em 17 de julho de 1949. Salvador, Imprensa Oficial, 1949, 17 p.

______. *Relatório* apresentado no ano de 1950. Salvador, 1950, 169p.

______. et allii – *Artur Ramos*. Rio de Janeiro, Ministério da Educação e Saúde, Serv. Doc. S.d. 95p.

______. *A construção de prédios escolares na Bahia entre 1947 e 1951*. Rio de Janeiro. MEC, Serviço de Documentação, 1952, 23 p.

______. *Expansão ou dissolução?* Discurso de posse. Rio de Janeiro, MEC, Serviço de Documentação, 1952, 19p.

______. A Pedagogia de Dewey; esboço da teoria de educação de John Dewey. In: *Vida e Educação*, São Paulo, Ed. Melhoramentos, 1952, pp. 1-31. (Biblioteca de Educação, v. 12).

______. *Prioridade número um para a Educação.* [Entrevista por Odorico Tavares]. [Rio de Janeiro], MEC, Serviço de Documentação, 19p.

______. *Educação para a democracia.* Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro, Liv. José Olympio, 1936, 236 p, 2ª ed. São Paulo, Editora Nacional, 1953, 236 p. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, v. 57). Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2007, com apresentação de Luiz Antonio Cunha.

______. *A administração pública brasileira e a educação.* Rio de Janeiro, 1955, 26 f. mimeogr.

______. *A Educação e a crise brasileira.* São Paulo. Ed. Nacional, [1956], 355p. ((Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, v. 64). Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2005 com apresentação de Marcos Cezar de Freitas.

______. *A educação e a unidade nacional.* In: A educação e a crise brasileira. São Paulo, Ed. Nacional, 1956, pp. 3-51. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, 64).

______. O projeto de lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. In: *A educação e a crise brasileira*. São Paulo, Ed. Nacional, 1956, pp. 181-248. (Col. B.P.B. Atualidades Pedagógicas, série 3, 64).

______. *Educação é um direito*. São Paulo, Ed. Nacional [1958], 166 p. (Bibl. de Educação, Ciência e Cultura, 7). Foi relançado isoladamente pela Editora da UFRJ em 1996.

______. *Por que especialista de educação?* S.n.t. 4f. mimeogr., 1958.

______. Análise do sistema de educação brasileira. In: *Relatório Brasileiro para a Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, Santiago, Chile, 5-19 de março, 1962. Rio de Janeiro, CBPE, 1962, pp. 44-59.

______. Centros de treinamento de professores primários [Plano apresentado à] *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, realizada em Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962. S.n.t., 8 p. mimeogr.

______. *Planejamento a longo prazo das necessidades do ensino superior no Brasil.* Rio de Janeiro, Capes, 1962, 45 p. mimeogr.

______. Valores reales y profesados em política educativa. Documento apresentado à *Conferência sobre Educação e Desenvolvimento Econômico e Social na América Latina*, Santiago, Chile, 5-19 de março de 1962. Santiago do Chile, 1962, 26 p., mimeogr. (Unesco/ED/CEDES 9/ST/ECLA/CONF.10/L.9/PAU/SEC/9).

Veja também Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, 37 (86): 59-79, abr./ jun, 1962.

______. *Sugestões para o planejamento educacional dos Territórios.* [Documento apresentado ao Simpósio de Ensino nos Territórios, Rio de Janeiro, ago. 1966]. Rio de Janeiro, MEC, Conselho Federal de Educação, s.d. 8p. mimogr.

______. Centro Educacional Carneiro Ribeiro. [Documento de Trabalho da] 3ª. *Conferência Nacional de Educação.* Salvador, 24 a 29 de abril, 1967. Rio de Janeiro, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1967, 7 p.

______. Discurso pronunciado na Escola-Parque por ocasião da *3ª. Conferência Nacional de Educação.* Salvador, abr. 1967, S.1 s.d. 9 p. mimeogr.

______. Educação – problema da formação nacional. [Documento de trabalho] da *3ª. Conferência Nacional de Educação*, Salvador, 24 a 29 de abril, 1967. Rio de Janeiro, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1967, 13 p.

______. Uma experiência de educação integral. [Documento de trabalho da] 3ª. *Conferência Nacional de Educação*, Salvador, 24 a 29 de abril de 1967. Rio de Janeiro. INEP. Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1967, 13 p.

______. O problema da formação do magistério. [Documento de trabalho da] *3ª. Conferência Nacional de Educação*, Salvador, 24 a 29 de abril de 1967. Rio de Janeiro, INEP, Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, 1967, 12p.

______. A pedagogia de Dewey; esboço da Educação de John Dewey. In: DEWEY, John – *Vida e educação*; 1) a criança e o programa escolar; 2) interesse e esforço. São Paulo, Ed. Melhoramentos [1967] pp. 9-46. (Biblioteca de Educação, 12).

______. A educação no Brasil. In: *O tempo e o modo do Brasil.* Lisboa, Morais, Ed. s/d, pp. 72-81. (CAD. O tempo e o modo).

SILVA, M. Rocha & TEIXEIRA, Anísio – *Diálogo sobre a lógica do conhecimento.* São Paulo, Edart Liv. Ed. 116 p. Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2007 com apresentação de Tarso Bonilha Mazzotti.

TEIXEIRA, Anísio S. – *Educação não é privilégio*, 2ª. ed. rev. ampl. São Paulo, Ed. Nacional, [1968] 158 p. (Cultura, ,Sociedade e Educação, 10). Foi relançado isoladamente pela Editora da UFRJ em 1999. Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2007 com apresentação de Marisa Cassim e prefácios de Darcy Ribeiro e Afrânio Coutinho.

______. *Pequena introdução à Filosofia da Educação: a escola progressiva ou a transformação da escola*. 5 ed. São Paulo, Ed. Nacional, [1968] 150p. (Bibl. de Educação, Ciência e Cultura, 3).). Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2007, com apresentação de Carlos Otávio Fiúza Moreira.

______. *Educação e o mundo moderno.* São Paulo, Ed. Nacional, 1969, 246 p. (Cultura, Sociedade e Educação, 12). Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2006 com apresentação de Marcus Vinicius da Cunha.

______. *Educação no Brasil.* São Paulo, Ed. Nacional, [1969], 386 p. ilustr. (Col. Cultura, Sociedade e Educação, 3). Foi relançado isoladamente pela Editora da UFRJ em 1999.

______. Democracia como forma humana de vida. In: DEWEY, John – *Liberalismo, liberdade e cultura*. São Paulo, Ed. Nacional, 1970, pp. 5-8.

______. *Ensino Superior no Brasil.* Análise e interpretação de sua evolução até 1969. São Paulo, Ed. Nacional, 1989.). Foi relançado na *Coleção Anísio Teixeira*, da Editora da UFRJ, em 2005 com apresentação de Hélgio Trindade.

______. *Educação e Universidade.* Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1998, com organização e apresentação de Maria de Lourdes de A. Fávero e Jader de Medeiros Britto.

Artigos de periódicos

TEIXEIRA, Anísio S. – A propósito da escola única. *Revista do Ensino*, Salvador, 1 (3) 1924.

______. Festa da árvore. *Boletim de Agricultura* (10/12): 37-46, 1925.

______. Paris é um filho espiritual de Roma. *A tarde*, Salvador, 20 nov. 1925.

______. O Alto Sertão da Bahia. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia*, Salvador (52) 1926.

______. Discurso de encerramento de curso de férias. *A tarde*, Salvador, 1 fev. 1928.

______. Por que "Escola Nova"? *Escola Nova*, São Paulo, 1 (1): 8-26, 1930.

______. A reconstrução do programa escolar. *Escola Nova*, São Paulo, 1 (2/3): 86-95, 1930.

______. Sugestões para reorganização progressiva do sistema educacional baiano. *Revista de Educação*, Salvador, 11 (3), Nov. 1930.

______. Bases para uma organização econômico-financeira da instrução pública. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2): 90-94, jan./jun 1932.

______. As diretrizes da Escola Nova. Boletim de Educação Pública, Rio de Janeiro. *Boletim da Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2): 1-24, jan./jun. 1932.

______. Discurso de posse do Diretor Geral de instrução. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2): 75-76, jan./jun 1932.

______. Reorganização da D.G.I.P. e alargamento da compreensão do ensino público a cargo do Distrito Federal (Exposição de motivos acompanhando o

decreto n. 3.763). *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2): 99, jan./jun. 1932.

______. Reorganização do ensino normal e sua transposição para o plano universitário: criação do Instituto de Educação do Rio de Janeiro. Exposição de motivos do Diretor Geral de Instrução, acompanhando o Decreto n. 3.810, de 19 de março de 1932. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (1/2): 110-117, jan./jun. 1932.

______. Educação e Sociedade. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 2 (3/4): 237-253, jul./dez. 1932.

______.O sistema escolar do Rio de Janeiro, D.F. (Relatório de um ano de administração). *Boletim de Educação Pública*, Rio de janeiro, 2 (3/4): 307-370, 1932.

______. O problema da assistência à infância e à criança escolar. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 4 (9/10): 7-13, 1934.

______. Aspectos da reconstrução escolar no Distrito Federal. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 4 (9/10): 7-13, 1934.

______. Educação pública, sua organização e administração. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 4 (11/12): 11-483, 1934.

______. A função das universidades – discurso, em 31-7-1935, como Reitor Interino da Universidade do Distrito Federal, na inauguração dos cursos. *Boletim da Universidade do Distrito Federal*, Rio de Janeiro (12): 11-24, 1935.

______. A reclassificação dos alunos. *Boletim de Educação Pública*, Rio de Janeiro, 3 (7/8): 61-64, 1935.

______. A educação na Bahia. *Estado da Bahia*, Salvador, 20 de maio, 1948.

______. Monteiro Lobato. *A tarde*, Salvador, 6 de jul. 1948.

______. Informações da Secretaria de Educação sobre prédios escolares em construção. *Diário da Assembleia Legislativa*, Salvador, 2 de set. 1948.

______. Os males do sistema educacional brasileiro. *Diário de Notícias*, Salvador, 19 de dez. 1948.

______. É preciso uma reforma radical no ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 de dez. 1948.

______. Processo profundo de deformação dos institutos educativos no Brasil. *Formação*, Rio de Janeiro, 11 (128): 35-42, 1949.

______. Bases e diretrizes da educação. *Educação*, Rio de Janeiro (36):11-12, abr. 1952.

______. Dissolução ou crescimento da educação? *Formação*, Rio de Janeiro (168): [7]-16, jul. 1952.

______. Um educador: Abílio Cesar Borges. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (47): 150-155, jul./dez. 1952.

______. Estudo sobre o projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 18 (48): 72-123, out./dez. 1952.

______. A lei de diretrizes. Formação, Rio de Janeiro, 14 (165): 21-24, 1952. Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro 18 (48): 280-283, out./dez. 1952.

______. Notas sobre a educação e a Unidade Nacional. *Educação*, Rio de Janeiro (38):11-18, 1952.

______. Desagrega-se a escola primária. *Tribuna da Imprensa*, 6 de jan. 1953.

______. A crise educacional brasileira; conferência. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 19 (50): 20-43, abr./jun. 1953.

______. A Universidade e a liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 20 (51): 3-22, jul.set. 1953.

______. Sobre o problema de como financiar a educação do povo brasileiro: bases para a discussão do financiamento dos sistemas públicos de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 20 (52): 27-42, out./dez. 1953.

______. Condições para a reconstrução educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 13 (49): 3-12, 1953.

______. O ensino brasileiro. *Boletim do CBAI*, Rio de Janeiro, 7 (10): 1122-1124, 1953.

______. Romper com a simulação e a ineficiência do nosso ensino. *Formação*. Rio de Janeiro, 16 (176): 11-16, 1953.

______. A escola secundária em transformação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 21 (53): 3-20. jan./mar. 1954.

______. A educação que nos convém. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 21 (54): 15-36, abr.;jun. 1954.

______. Padrões brasileiros de educação (escola e cultura). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 22 (55): 3-22, jul./set. 1954.

______. Diretrizes e bases da educação nacional. *Educação*, Rio de Janeiro (46): 30-44, 1954.

______. O humanismo técnico. *Boletim do CBAI*, Rio de Janeiro, 8 (2): 1186, 1954.

______. Bases da teoria lógica de Dewey. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, 23 (57): 3-27, jan./mar. 1955.

______. Cartas ao professor; mensagens radiofônicas da A.E.E., ao magistério do país. *Educação*, Rio de Janeiro, 24 (60): 30-44, 1955.

______. Ciências e humanismo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 24 (60): 30-44, 1955.

______. O espírito científico e o mundo atual. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 23 (58): 3-25, 1955.

______. Descentralizar a educação; uma reforma que se impõe. *O Globo*. Rio de Janeiro, 7 de fev. 1956.

______. Elaboração da cultura brasileira. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (40): 1-2, mar. 1956.

______. Uma viagem aos Estados Unidos é sempre uma incursão ao futuro. *A Noite,* Rio de Janeiro, 28 de mar. 1956.

______. Os processos democráticos da educação nos diversos graus do ensino e na vida extraescolar. 12ª Conferência Nacional de Educação, Salvador, 1-9 de julho de 1956. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 25 (62): 3-16, abr./jun. 1956.

______. A administração pública brasileira e a educação. *Anhembi*, São Paulo, ano 6, 23 (67): 22-41, jun. 1956.

______. Precisa de revisão profunda o sistema educacional brasileiro. *A Gazeta*, São Paulo, 14 de jun. 1956.

______. Novos rumos para o ensino primário. Aptidões e inteligências diversificadas exigem variedade de cursos articulados. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 24 de jun. 1956.

______. Educação popular x educação de "elite". *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (46): 1-2, set. 1956.

______. Recuperação da escola primária no Brasil. *Diário da Bahia*, Salvador, 18 de dez. 1956.

______. A escola pública. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (48): 1-3, 1956.

______. Extensão do ensino primário brasileiro. *Boletim da CBAI*, Rio de Janeiro, 10 (6): 1614-1618, 1956.

______. O mito da cultura geral no ensino superior. *Boletim Informativo da Capes,* Rio de Janeiro (41): 1-2, 1956.

______. Bases para uma programação da educação primária no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 27 (65): 28-46, jan./mar., 1957.

______. O livro brasileiro. *A gazeta*, São Paulo, 8 de mar. 1957. Veja também Boletim Informativo da Capes, Rio de Janeiro (45): 1-2, agosto 1956.

______. Lei e tradição. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (54): 1-3, maio, 1957.

______. O senso de "público" no Rio Grande. *Revista do Ensino*, Porto Alegre, 6 (44): 2, maio, 1957.

______. A municipalização do ensino primário. *Revista do Serviço Público*, Rio de Janeiro, ano 20, 75 (3): 347-364, jun. 1957.

______. Bandeirantes. *O Jornal*, Rio de Janeiro, 12 de jul. 1957.

______. A escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 28 (67): 5-29, jul./set. 1957.

______. Ciência e arte de educar. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 2, 2 (5): 22, ago. 1957.

______. Reorganização e não apenas expansão da escola brasileira. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, (58): 1-2, set. 1957.

______. Tradição da legislação discricionária do Estado Novo tornou o sistema educacional brasileiro em simulação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25 de out. 1957.

______. Burocracia ditatorial asfixia a educação. *A Tarde*, Salvador, 31 de out. 1957.

______. Falsa elite. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (60): 1-2, Nov. 1957.

______. Palavras proferidas na sessão inaugural do Centro Regional de Pesquisas Educacionais do Recife. *Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, Boletim Mensal*, Rio de Janeiro, 1 (1): 5-10, Nov. 1957.

______. Errada a organização de novo ensino primário. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 14 de dez. 1957.

______. Ciência e educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (50): 1-3, 1957.

______. Sem consistência o atual ensino brasileiro. *A tarde*, Salvador, 17 de jan. 1958.

______. Os períodos criadores da História e o Museu de Arte Moderna. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 26 de jan. 1958.

______. Variações sobre o tema da liberdade humana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29 (69): 3-18, jan./mar.1958.

______. Escola pública não é invenção do socialismo nem do comunismo. *O Globo*, Rio de Janeiro, 27 de fev. 1958.

______. Violenta fraude contra a educação. *Última Hora*, Rio de Janeiro, 12 de mar. 1958.

______. Entrevista: conhecimento técnico de educação fala sobre as falhas do ensino secundário. *Diário Popular,* São Paulo, 28 de mar. 1958.

______. A universidade brasileira é estilo Rococó. *Para Todos*, Rio de Janeiro, ns. 45/46, abr. 1958.

______. Por uma escola primária organizada e séria para a formação básica do povo brasileiro. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15 de abr. 1958.

______. Desbaratados os recursos públicos para educação. *Estado da Bahia*, Salvador, 17 de abr. 1958.

______. Governo não hostiliza escola particular; ajuda-a com verbas sempre maiores. *Jornal do Brasil*, Rio de Janeiro, 22 de abr. 1958.

______. Educação para as massas é exigência da Democracia. *O Seminário*, 24 de abr. 1958.

______. Ensino ruim: como mudá-lo. *Visão*, São Paulo, 25 de abr. 1958.

______. Educação; problema de formação nacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 29 (70): 21-32, abr./jun. 1958.

______. Os bispos é que se queixaram dele. *Revista da Semana*, Rio de Janeiro (18), 3 de maio, 1958.

______. A educação não pode ser um privilégio. *Para Todos*, Rio de Janeiro, ns. 47/48, maio, 1958.

______. O ensino secundário. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (66): 1-2 de maio, 1958.

______. Péssima qualidade do ensino brasileiro em todos os graus. (Entrevista). *Correio do Ensino Brasileiro*, 6 de jun 1958.

______. Urgente uma reconstrução educacional. *Diário Carioca*, Rio de Janeiro, 13 de jul. 1958.

______. Por uma educação comum do povo brasileiro. *Diário de Minas*, Belo Horizonte, 27 de ago. 1958.

______. Dez anos. *Boletim Informativo da Capes*. Rio de Janeiro (70):1-6, set. 1958.

______. Há que virar pelo avesso a filosofia da educação. *Diário da Tarde*, Belo Horizonte, set. 1958.

______. Educação e ensino. *Diário de Notícias*, Salvador, 21 de set. 1958.

______. Falando francamente. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 30 (72): 3-16, out./dez. 1958.

______. Fraude contra a educação popular. *Leitura*, Rio de Janeiro, 16 (10): 32-33, 1958.

______. Deitado em berço esplêndido. *Senhor*, Rio de Janeiro, 1 (1): 86-88, jan. 1959.

______. Centro Educacional Carneiro Ribeiro; discurso. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 31 (73): 2-3, 11 de mar. 1959.

______. A opinião de Anísio Teixeira. *Última Hora* (Tabloide matutino), Rio de Janeiro, 8 (65): 2-3, 11 de mar 1959.

______. Anísio Teixeira analisa Lei de Diretrizes e Bases. *Jornal da Bahia*, Salvador, 15 de mar 1959.

______. Grave problema do livro didático. *Leitura*, Rio de Janeiro, 17 (22): 24-25, abr. 1959.

______. Mais uma vez convocados: manifesto ao povo e ao governo. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 2, 4 (10): 5-33, abr. 1959.

______. O ensino cabe à sociedade. (Entrevista) *O Metropolitano*, Rio de Janeiro, 5 de abr. 1959.

______. Nacionalismo não é só o petróleo. *Jornal da Bahia*, Salvador, 19 de maio, 1959.

______. Filosofia e Educação. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 4, 6 (12): 9-26, nov. 1959.

______. Dewey e a filosofia da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (85): 1-2, dez 1959.

______. A educação e a constituição de 1946. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, 5 (57): 3-14, dez. 1959.

______. Escola pública não é apenas escola para o pobre. *Jornal da Bahia*, Salvador, 20 de dez. 1959.

______. Filosofia e Educação. *Carta Mensal*, Rio de Janeiro, 5 (58): 3-14, jan. 1960.

______. Guardiães e profetas. *Jornal da Bahia*, Salvador, 10/11 jan. 1960.

______. Conservar a cultura é dever da escola. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 24 de jan. 1960.

______. A nova lei de diretrizes e bases: um anacronismo pedagógico. *Comentário*, Rio de Janeiro, 1 (1): 16-20, jan./mar. 1960.

______. A escola pública promove a igualdade social; a escola privada estimula a discriminação. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 20 de fev. 1960.

______. Escola particular e escola pública; discriminação social *versus* integração social. *A Tribuna*, Santos, 26 de mar. 1960.

______. A educação particular jamais se caracterizou como sistema renovador. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 22 de abr. 1960.

______. Realidade do nosso ensino – e do projeto. *Visão*, São Paulo, 16 (15), 22 de abr. 1960.

______. Estado pode tolerar mas não subvencionar a educação particular. *Diário Popular*, São Paulo, 10 de maio, 1960.

______. Educação e nacionalismo. *Senhor*, Rio de Janeiro, 2 (9): 47, set. 1960.

______. A educação comum do homem moderno. *Correio do SENAC*, Rio de Janeiro, 12 (213): 2-3, Nov. 1960.

______. Um grande esforço de toda a vida. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (96): 1-3, nov. 1960.

______. Educação e Desenvolvimento. *Educação e Ciências Sociais*, Rio de Janeiro, ano 6, 2 (16): 3-5, abr./jun. 1961.

______. Custo mínimo da educação primária por aluno. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82): 180-183, abr./jun. 1961.

______. União intelectual das três Américas; entrevista; transcrição de "A noite". *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35 (82): 180-183, abr./jun. 1961.

______. Universidade de Brasília. *Anhembi*, São Paulo, ano 11, 43 (128): 259-267, jul. 1961.

______. A expansão do ensino superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.* Rio de Janeiro, 36 (83): 3-4, jul./set. 1961.

______. Que é administração escolar? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84): 84-89, out./dez. 1961.

______. A universidade americana em sua perspectiva histórica; discurso proferido em Kansas City, na comemoração do centenário dos Land-Grant Colleges e State Universities dos Estados Unidos, em 15 de novembro de 1961. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36(84): 48-60, out./dez. 1961.

______. Vila-Lôbos nas escolas. (Transcrito do Jornal do Comércio, Rio de Janeiro). *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 36 (84): 186-187, out./dez. 1961.

______. Um grande esforço de toda a vida. *Jornal do Comércio*, Rio de Janeiro, 14 de jan. 1962.

______. Discurso na inauguração dos cursos da Universidade do Distrito Federal em 1935. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (85): 181-188, jan./mar. 1962.

______. Sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 25, 27, 28 fev. e mar. 1962.

______. O desafio da educação para o desenvolvimento. *Boletim Informativo da Capes,* Rio de Janeiro (124): 1-3, mar. 1962.

______. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; um inquérito. *Comentário*, Rio de Janeiro, 3 (2): 125-127, abr./jun.1962.

______. Meia vitória, mas vitória. Diário de Pernambuco, Recife, 13 de abr. 1962. Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (87): 21-33, jul./set. 1962.

______. Uma experiência de educação integral no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 38 (87): 21-33, jul./set. 1962.

______. Supremacia do formal. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (118): 1-3, set. 1962.

______. Revolução e educação. *Diário de Notícias*, Rio de Janeiro, 2 de set. 1962. Veja também: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 37 (89): jan./mar. 1963.

______. Livro de leitura é introdução à liberdade. *O metropolitano*, Rio de Janeiro, 17 de out. 1962.

______. Bases preliminares para o plano de educação referente ao Fundo Nacional de Ensino Primário. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 37 (88): 97-107, out./dez. 1962.

______. A mensagem de Rousseau. *Tribuna da Imprensa*, Rio de Janeiro, 14 de jul. 1962. Veja também: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 37 (88): 3-5, out./dez. 1962.

______. Reforma do selvagem humano? *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (120): 1-2, Nov. 1962.

______. 1963: ano da Educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (122): 1-2, jan. 1963.

______. Estado atual da Educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 39 (89): 8-16, jan./mar. 1963.

______. Plano Nacional de Educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (123): 1-3, fev. 1963.

______. Gilberto Freyre, mestre e criador de Sociologia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, 40 (91): 30-36, jul./set. 1963.

______. Mestre de amanhã. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 40 (92): 10-19, out./dez. 1963.

______. Unidade do Brasil. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (132): 1-4, nov. 1963.

______. Planos e finanças da educação. *Documenta*, Rio de Janeiro, 2 (21): 122-131, dez. 1963.

______. Planos e finanças da educação. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro, (134): 1-2, jan. 1964. Veja também: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 41 (93): 6-16, jan./mar. 1964.

______. Funções da universidade. *Boletim Informativo da Capes*, Rio de Janeiro (135): 1-2, fev. 1964.

______. A universidade de ontem e de hoje. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 41 (95): 27-47, jul./set. 1964.

______. Escola pública é caminho para integração social. *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 8 de set. 1964.

______. Educação como experiência democrática para cooperação internacional. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 45 (102): 257-272, abr./jun. 1966.

______. O problema da formação do magistério. *Documenta*, Rio de Janeiro (62): 5-15, nov. 1966. Veja também: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Rio de Janeiro, 46 (104): 278-287, out./dez. 1966.

______. Aspectos da reconstrução da Universidade Latino-Americana. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 47 (105): 55-67, jan./mar. 1967. Veja também Documenta, Rio de Janeiro (67): 9-23, fev./mar.1967.

______. A Escola Parque da Bahia; discurso pronunciado durante a 6ª sessão plenária da 6ª. Conferência Nacional de Educação, realizada na Escola Parque, em abril de 1967. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 47 (106): 246-253, abr./jun. 1967.

______. A longa revolução de nosso tempo. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 49 (109): 11-26, jan./mar.1968.

______. Interpretação do artigo 15 da Lei de Diretrizes e Bases. *Documenta*, Rio de Janeiro (81): 9-13, fev. 1968.

______. A rebelião dos jovens. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 2 jun. 1968.

______. Modelo para reforma da universidade. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 2 de jun. 1968.

______. De Gaulle e a sociedade de participação. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 19 de jun. 1968.

______. Encontro com um jovem. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 26 de jun. 1968.

______. Liberdade de pensamento e mudança social. *Folha de São Paulo,* 29 de jun. 1968.

______. Os limites da força. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 4 de jul. 1968.

______. A universidade e a sua reforma. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 13, 17, 20 e 23 de jul. 1968.

______. Uma perspectiva da educação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, 50 (111): 21-82, jul./set. 1968.

______. Educação para o futuro. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 3 de ago. 1968.

______. A “Contra-revolução” dos jovens. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 10 de ago. 1968.

______. Compreender o presente e participar do futuro. *Folha de São Paulo,* São Paulo, 14 de ago 1968.

______. Civilização de massa. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 24 de ago. 1968.

______. Universidade de massa? *Folha de São Paulo.* São Paulo, 31 de ago. 1968.

______. Educação para cada um. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 7 de set. 1968.

______. Democracia é o problema. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 14 de set. 1968.

______. Países jovens e países velhos. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 21 de set. 1968.

______. Escalada da comunicação humana. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 28 de set. 1968.

______. Systems analysis. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 5 de out. 1968.

______. Russos, americanos e índios. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 19 de out. 1968.

______. Tecnologia e pensamento. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 26 de out. 1968.

______. A conjuntura do desenvolvimento. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 2 de nov. 1968.

______. Reflexões sobre a democracia. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 9 de nov. 1968.

______. O processo civilizatório. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 23 de nov. 1968.

______. A grande tradição do nosso tempo. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 30 de nov. 1968.

______. Tirania e despotismo da maioria. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 7 de dez. 1968.

______. Sombras e ameaças. *Folha de São Paulo.* São Paulo, 14 de dez. 1968.

______. Escolas de educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos,* Rio de Janeiro, 51 (114):239-259, abr./jun. 1969.

______. As escolinhas de arte de Augusto Rodrigues. *Arte e Educação,* Rio de Janeiro (1): 3 de set. 1970.

______. Cultura e tecnologia. *Informativo,* Rio de Janeiro, 3 (4): 170-200, abr. 1971.

Livros e capítulos de livros

ABREU, Jaime. *Anísio Teixeira*: Pensamento e Ação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1960.

ALMEIDA, S. B. (org.). *Chaves para ler Anísio Teixeira*. Salvador: EGBa/UFBa., 1990.

BRANDÃO, Zaia; MENDONÇA, Ana Waleska (org.). *Por que não lemos Anísio Teixeira?* Uma tradição esquecida. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

CHAVES, Miriam Waidenfeld. *A Escola Anisiana dos anos 30*: Fragmentos de uma experiência. Rio de Janeiro, 2001. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação. PUC/RJ.

COUTINHO, Afrânio. O grande Anísio. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, pp. 15-16.

CUNHA, Luiz Antonio. Educação para a democracia: uma lição de política prática (Apresentação). In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação para a democracia.* Introdução à Administração Educacional. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007, pp. 9-29.

FÁVERO, Maria de Lourdes de A. *Universidade & poder. Análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45.* Rio de Janeiro: Ed. Achiamé, 1980.

FREITAS, Marcos Cezar de. Pintar um mosaico num grão de mostarda: a educação e a crise brasileira no pensamento social de Anísio Teixeira. In: TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, pp. 9-27.

GANDINI, Raquel Pereira Chainho. *Tecnocracia, Capitalismo e Educação em Anísio Teixeira (1930-1935).* Coleção Educação e Transformação, v. 4. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

GERIBELLO, Wanda Pompeu. *Anísio Teixeira* – análise e sistematização de sua obra. São Paulo: Atlas, 1977.

GONDRA, José G. e MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio. A descoberta da América. In: TEIXEIRA, Anísio. *Aspectos americanos de educação;* Anotações de viagem aos Estados Unidos, Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006, pp. 9-24.

GOUVEIA NETO, Hermano. *Anísio Teixeira*: educador singular. São Paulo: Nacional, 1973.

LIMA, Hermes. *Anísio Teixeira – estadista da educação.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

LOVISOLO, Hugo. *A tradição desafortunada.* Anísio Teixeira: velhos textos e ideias atuais. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, 1989.

MAZZOTI, Tarso Bonilha. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio & ROCHA E SILVA, Maurício. *Diálogo sobre a lógica do conhecimento.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007, pp. 9-26.

MENDONÇA, Ana Waleska. *Anísio Teixeira e a Universidade de Educação.* Rio de Janeiro: Eduerj, 2002.

MEURER, Balduíno. *Bases filosóficas nas obras educacionais de Anísio Teixeira*. Bauru: Fácil/SCJ, 1977.

MOREIRA, Carlos Otávio F. Apresentação. In: Anísio Teixeira. *Pequena introdução à filosofia da educação*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007, pp. 9-24.

NUNES, Clarice. *Anísio Teixeira: a poesia da ação.* Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

______. "Cultura escolar, modernidade pedagógica e política educacional no espaço urbano carioca." In: HERSCHMANN, Micael; KROPF, Simone e NUNES, Clarice. *Missionários do progresso: médicos, engenheiros e educadores no RJ-1870/1937*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Diadorim, 1996.

_______. Anísio Teixeira. In: FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque; BRITTO, Jader de Medeiros (org.). *Dicionário de educadores no Brasil*: da colônia aos dias atuais. Rio de Janeiro: Editora UFRJ; MEC, Inep, Comped, 2002, pp. 71-80.

_______. Prioridade número um para a educação popular. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, pp. 199-252.

_______. Anísio na América. IN: MIGNOT, Ana Crystina Venâncio GONDRA, José. *Viagens Pedagógicas*. São Paulo: Cortez, 2007.

RIBEIRO, Darci. Doutor Anísio. In: TEIXEIRA, Anísio. *Educação não é privilégio.* Rio de Janeiro: UFRJ, 2007, pp. 9-14.

ROCHA, João Augusto de Lima (coord.). *Catálogo de correspondências inéditas de Anísio Teixeira.* Bahia: IEPE, 1989.

______. (org.). *Anísio em movimento*. A vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil. Salvador: Fundação Anísio Teixeira, 1992.

SALMERON, Roberto A. *A universidade interrompida;* Brasília 1964-1965. Brasília: Editora da UnB, 1999.

SCHAEFFER, Maria Lúcia Garcia Pallares. *Anísio Teixeira: formação e primeiras realizações*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 1988.

SMOLKA, A. Luiza B. e MENEZES, M. Cristina (org.). *Anísio Teixeira (1900-2000):* provocações em educação. Campinas: Autores Associados/Universidade São Francisco, 2000.

TEIXEIRA, Mirene Mota Santos. *O significado pedagógico da obra de Anísio Teixeira.* São Paulo: Edições Loyola, 1985.

TRINDADE, Hélgio. Apresentação. In: TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, pp. 9-43.

VENANCIO FILHO, Alberto. Prefácio. In: VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (org.). *Conversa entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e

Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986, pp. 7-12.

______. A educação e a crise brasileira. Prefácio. In: TEIXEIRA, Anísio. *A educação e a crise brasileira.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, pp. 29-47.

VIANNA, Aurélio; FRAIZ, Priscila (org.). *Conversa entre amigos*: correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Salvador: Fundação Cultural do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas/CPDOC, 1986.

VIANNA FILHO, Luiz. Prefácio. In: TEIXEIRA, Anísio. *Ensino superior no Brasil*. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2005, pp. 45-120.

_______, Luiz. *Anísio Teixeira*: a polêmica da educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

VIDAL, D. G. (org.). *Na batalha da educação*: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF, 2000.

XAVIER, Libânia N. *O Brasil como Laboratório*. Bragança Paulista; EDUSF, 1999.

Monografias, Dissertações e Teses

ALMEIDA, Stela Borges de. *Escola Parque Paradigma escolar (1947-1951)*. Salvador, 1989. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, UFBA.

BARREIRA, LUIS CARLOS. *O Dependentismo e o desenvolvimentismo na reflexão de Anísio Teixeira sobre a educação escolar brasileira*. São Paulo, 1989. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação (História, Política e Sociedade), PUC/SP.

CASTRO, Léa Maria Viveiros de. *Uma escola de professores* – Formação de docentes na Reforma Anísio Teixeira (1931-1935). Rio de Janeiro, 1985. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação PUC-RJ.

DÔREA, Célia Rosângela Dantas. *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar*: Planejamento escolas, construindo sonhos. São Paulo, 2003. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação (História, Política e Sociedade), PUC/SP.

ESQUINSANI. Rosimar Serena Siqueira. *O público e o privado em educação*: o caso Anísio Teixeira e a Igreja Católica no Rio Grande do Sul. Passo Fundo, 2000. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade de Passo Fundo.

FAVORETO, Aparecida. *Uma análise histórica da concepção de progresso no projeto educacional de Anísio Teixeira*. Maringá, 1998. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação da Universidade Estadual de Maringá.

FERRO, Maria do Amparo Borges. *Anísio Teixeira, democrata da educação*. In: INEP. Prêmio Grandes Educadores Brasileiros: monografias premiadas/1984. Brasília: INEP, 1984.

FONSECA, Sergio Cesar da. *Da organicidade à rachadura*: a interlocução de Paulo Freire com Anísio Teixeira (1959-1969). Araraquara, 2006. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

FONTES, Sólon Santana. *Anísio Teixeira, um educador iluminis*ta: premissas da modernidade no Brasil (1924-1970). Salvador, 2005. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia.

GALLO, Anita Adas. *Introdução ao pensamento de Anísio Teixeira*: uma perspectiva democrática em educação. Araraquara, 2003. Dissertação de Mestrado, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquisa Filho.

GAWRYZEWSKI, Alberto. *Administração Pedro Ernesto*: Rio de Janeiro (DF) 1931-1936. Niteroi, 1987. Dissertação de Mestrado, Faculdade de História da Universidade Federal Fluminense.

GOUVEA, Fernando Cesar Ferreira. *Um percurso com os boletins da Capes*: A contribuição de Anísio Teixeira para a institucionalização da Pós-Graduação no Brasil (1951-1964). Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado, PUC/RJ.

GUIMARÃES, Luiz Angélica Paschoeto. Anísio Teixeira. Atuação educacional e propostas para a formação do magistério primário. Petrópolis: 2008. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da Universidade Católica de Petrópolis.

JUSTINIANO, Leonildes. *Sobre o perfil pedagógico de Anísio Teixeira* – ensaio avaliatório de sua contribuição à educação do Brasil. Rio de Janeiro: FGV-IESAE/Departamento de Filosofia da Educação. Dissertação de Mestrado, 1977.

LEITE, Vera Lúcia M. *Da crítica da escola única à defesa da escola comum*: Anísio Teixeira 1924-1935. Rio de Janeiro, 1990. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC/RJ.

LOBO, Yolanda Lima. *A construção e definição das práticas de pós-graduação em educação*: a contribuição de Anísio Teixeira e de Newton Sucupira. Rio de Janeiro, 1990. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação, PUC/RJ.

MONTEIRO, Jane Marília Benigno. *A Educação Pública de Brasília na década de 60*. Brasília, 1998. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação da Universidade Católica de Brasília.

MORAIS, Lindberg Clemente de. *Educação como direito*: (um diálogo entre João Calvino e Anísio Teixeira). São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

MOREIRA, Carlos Otávio Fiúza. *Anísio Teixeira*: ciência, progresso e educação. Rio de Janeiro, 1995. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, PUC/RJ.

NUNES, Clarice. *A escola redescobre a cidade*, reinterpretação da modernidade pedagógica no espaço urbano carioca – 1910-1935. Niteroi, 1993. Tese (Concurso de Professor Titular em História da Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense.

NUNES, João Roberto Oliveira. *Administração Pedro Ernesto e a questão educacional*. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado. Faculdade de História, Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

OLIVEIRA, Teresa Martins de. *O pensamento de Anísio Teixeira no período de 1920-1937*. Rio de Janeiro, 1978. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. PUC/RJ.

PAGNI, Pedro Ângelo. Do "MANIFESTO DE 1932" à construção de um saber pedagógico; ensaiando um diálogo entre Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira. Marília, 1999. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação, Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho.

PAULILO, Andre Luiz. *A estratégia como invenção*: as políticas públicas de educação na cidade do Rio de Janeiro entre 1922 e 1935. São Paulo, 2007. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação da Universidade de São Paulo.

PINTO, KARINA P. *O Instituto de Educação do Rio de Janeiro e a grande reforma dos costumes (1932 -1938)*. Contribuições para uma história da psicologia. Rio de Janeiro, 2001. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia Social, Universidade Estadual do Rio de Janeiro.

REZENDE, Noemia Rodrigues de. Anísio Teixeira: religiosidade e educação. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Arte e História da Cultura, Universidade Presbiteriana Mackenzie.

ROCHA, Adriana de Oliveira. *Anísio Teixeira e a escola normal de Caetité/Ba*: um projeto de formação de professores primários (1926-1941). Florianópolis, 2005. Dissertação de Mestrado, Departamento de Educação, Universidade Federal de Santa Catarina.

ROSSATO, Ermelio. *As funções da universidade segundo Anísio Teixeira*. Porto Alegre, 2003. Tese de Doutoramento. Departamento de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

SANTOS, Antônio Roberto dos. *Anísio Teixeira*: um educador em busca da democracia. São Carlos, 1999. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade Federal de São Carlos.

SCHMIDT, Ireneu Aloísio. A Filosofia da Educação de Anísio Teixeira e o Pragmatismo, 2003. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

SILVA, Itan Pereira da. *A universidade brasileira no pensamento de Anísio Teixeira*. Rio de Janeiro, 1978. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, PUC/RJ.

SOUZA, Rodrigo Augusto. O pragmatismo de John Dewey e sua expressão no pensamento e nas propostas pedagógicas de Anísio Teixeira. Curitiba, 2004. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade Católica do Paraná.

TEDESCHI FILHO, Armando. *Descentralização da educação*: uma abordagem histórica com enfoque em Anísio Teixeira. Bragança Paulista, 2002. Dissertação de Mestrado. Departamento de Educação, Universidade São Francisco.

______. (2007 a). *Educação para a democracia*. Introdução à administração educacional. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

______. (2007 b). *Em marcha para a democracia*. À margem dos Estados Unidos. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

______. (2007 c). *Pequena introdução à Filosofia da Educação*. A escola progressiva ou a transformação da escola. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

______. (2007 d). *Educação não é privilégio*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

TEIXEIRA, A. & ROCHA E SILVA, M. (2007). *Diálogo sobre a lógica do conhecimento*. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

TEIXEIRA, C., (1988). As oligarquias no política baiana. In: LINS, W. et al. Coroneis e Oligarquias. Salvador : UFBa/Ianamá.

TRINDADE, H. (2005). *Anísio Teixeira e os desafios atuais da educação superior*. Apresentação ao livro de Anísio Teixeira Ensino Superior no Brasil. Análise e interpretação de sua evolução até 1969. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ.

VIANNA, A. e FRAIZ, P. (1986). *Conversa entre amigos*; correspondência escolhida entre Anísio Teixeira e Monteiro Lobato. Cartas entre Monteiro Lobato e Anísio Teixeira,em 19/07/1941; 1/01/1947 e 29/01/1947. Salvador, FC do Estado da Bahia; Rio de Janeiro: FGV/CPDOC.

VIDAL, D. G. (org.), (2000), *Na batalha da educação*: correspondência entre Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo (1929-1971). Bragança Paulista: EDUSF (Cartas de Anísio Teixeira a Fernando de Azevedo em 20/04/1940; 15/02/1960; 18/01/1971; 4/02/1971).

WARDE, M., (1984). *Liberalismo e educação*. Tese de Doutorado, PUC-SP.

ZANTEN, A. van e BALL, S., (2000). Comparer pour comprendre: globalisation, reinterpretations nationales et recontextualisations locales des politiques éducatives néolibérales. *Revue de l'Institut de Sociologie*. Bruxelles, p. 1-20, mimeo.

Fontes consultadas em arquivos

ANDRADE, C. D. Entrevista ao programa *Depoimentos* da Fundação Candido Portinari, realizada em 20/11/1983. Fundação Candido Portinari. Rio de Janeiro: PUC-Rio, mimeo, 1983.

FILHO, L. *Correspondência entre Anísio Teixeira e Lourenço Filho.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Correspondência, Atc 29.11.01, documento n. 15, Carta de Lourenço Filho a Anísio Teixeira em 31/01/1935, CPDOC, FGV.

______. *Parecer Crítico. Introdução ao estudo da Escola Nova.* Arquivo Lourenço Filho, Série Produção Intelectual, LF/S Ass. Pi 30/32.00.00, CPDOC/FGV.

______. *A propósito do centenário de John Dewey*. Arquivo Lourenço Filho, Série Produção Intelectual. LF pi 59.00.00/1. CPDOC/FGV.

MENEZES, S. *Carta a Felinto Muller em 8/02/1938*. Arquivo Felinto Muller, Série Chefatura de Polícia do DF, FM 33.02.21 cph/ad, doc. II-52, CPDOC/FGV.

NUNES, C. *Carta a Ilmar Rohloff de Mattos*. Arquivo Pessoal. Rio de Janeiro, 20/08/1990, 2 p.

TEIXEIRA, A. *Comentários sobre a Introdução ao estudo da Escola Nova.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual. AT [Teixeira A] pi 20/30.00.00/1, CPDOC/FGV.

______. *Manuscrito de um programa de partido político.* Arquivo Anísio Teixeira, Série Produção Intelectual, AT [Teixeira, A] pi 37/46.00.00, CPDOC/FGV.

______. Esboço de um trabalho distinguindo a função dos políticos e pensadores de um lado e dos técnicos de outro, dentro da atividade educacional nacional. Arquivo Anísio Teixeira, Séria Produção Intelectual, AT [Teixeira, A.] pi 00.00.00/17, CPDOC/FGV.